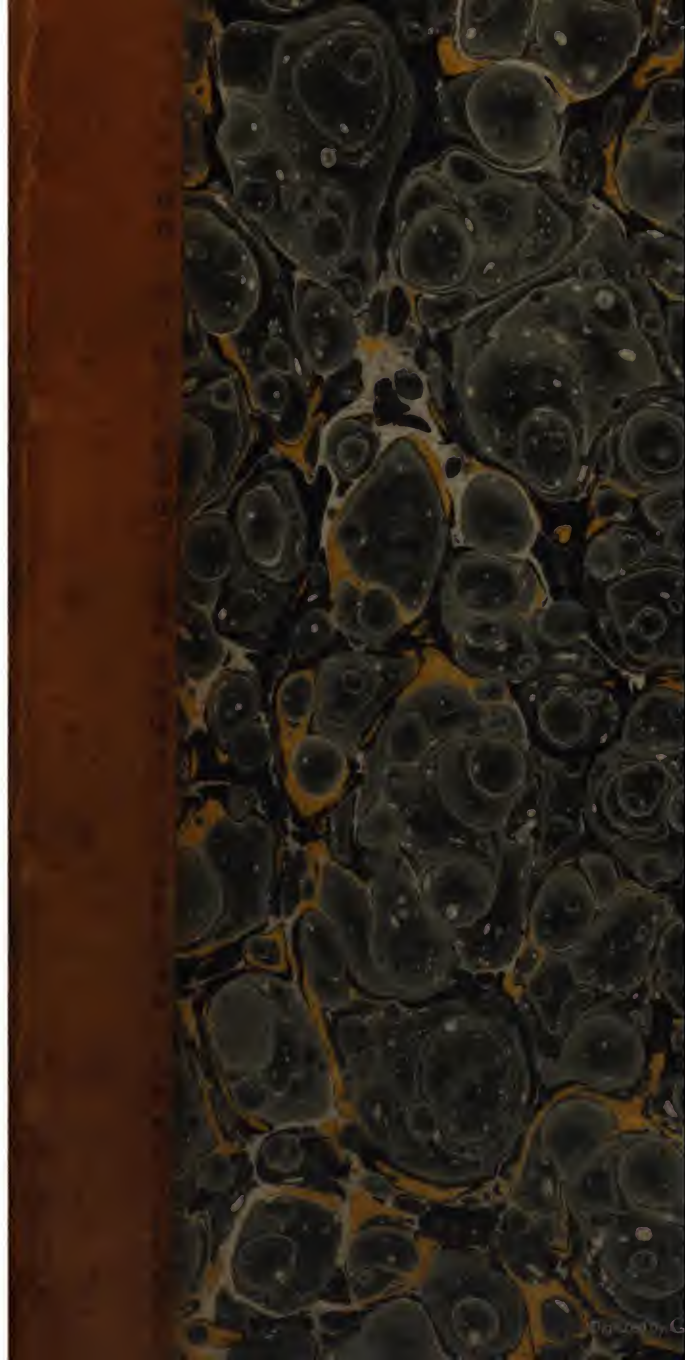






678

Per. 2621 e. 173
45-7

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

D r. M a g e r

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin.



Fünfundvierzigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Neugerschen Buchhandlung (D. Struwe.)

1857.

I. Abhandlungen.

Der Begriff der Kinder-Regierung.*)

Von Dr. L. Ziller, Privat-Docent an der Universität zu Leipzig.

Bei der Begriffsbestimmung der Kinder-Regierung begegnen wir einem Verhältniß, das sehr leicht falsch aufgefaßt wird. Die Erziehung ist nämlich Bildung zur Tugend. Der Zögling soll dadurch der Sittlichkeit, oder was auf religiösem Gebiete dasselbe ist, dem Glauben entgegengeführt werden.***) Die Regierung aber will an sich nicht bilden. Sie greift nicht zu dem Zweck in das Gemüth des Kindes ein, um eine bildende Wirkung darin hervorzubringen. Sie steht also in einem contradictorischen Gegensatz zur Erziehung. Gleichwohl soll der Gegensatz zwischen Bildung und Nichtbildung, wodurch die Erziehung von der Regierung getrennt ist, diese von jener nicht völlig ausschließen. Die Lehre von der Regierung soll vielmehr ein Theil der Pädagogik selbst sein, und zwar der erste Theil derselben.

Die Schwierigkeit, die sich in diesem Verhältniß zwischen Erziehung und Regierung fühlbar macht, läßt sich nun wohl ohne Mühe dadurch beseitigen, daß man annimmt, der Gegensatz zwischen Bildung und Nichtbildung liege bloß in den unmittelbaren Zwecken der Erziehung und Regierung, aber außerdem stehe diese zu jener in einer mittelbaren Beziehung, wodurch bewirkt werde, daß die Lehre von der Regierung zugleich ein Theil der Pädagogik sei. Das ist

*) In dem nachfolgenden Aufsatze mögen wohlwollende Leser das Bemühen des Verfassers erkennen, die Grundsätze Herbart's über den Gegenstand, unter Vermeidung dessen, was in seiner Ausdrucksweise auffallend erscheint, zu reproduciren, entgegenstehende Ansichten aber, so weit es möglich ist, damit zu vermitteln.

**) Ziller, Einl. in d. allg. Päd. S. 23, S. 95 f.

auch ganz richtig. Es ist jedoch selbst wieder einer falschen Auslegung fähig. Denn man kann es so verstehen, als habe die Regierung die sogenannten mittelbaren Tugenden *) in dem Zögling auszubilden, z. B. den Fleiß, die Ordnungsliebe, die Sparsamkeit, die Mäßigkeit, und wenn das der Fall wäre, so würde die Lehre von der Regierung in demselben Verhältniß zur Pädagogik stehen, wie ein Theil der Nationalökonomie, der auf die Pflege jener Tugenden in dem Erwachsenen hinwirkt **), zur ethischen Staatswissenschaft. So ist es aber nicht. Durch die Aneignung der mittelbaren Tugenden geht allerdings der Mensch aus der ersten Rohheit und Verwilderung heraus, und sie sind deshalb bei jedem die nothwendige Grundlage der Sittlichkeit. Hätte aber die Regierung darauf bei den Kindern hinzuwirken, so würde sie ja selbst etwas zu bilden haben, und sie stünde folglich nicht in einem contradictorischen Gegensatz zur eigentlichen Erziehung. Das mittelbare Verhältniß der Regierung zur Erziehung muß also in anderer Weise aufgefaßt werden.

In der That müssen viel früher, als man bilden kann, auf dem geistigen Gebiete des Kindes eine Menge von Dingen, die in Beziehung zur eigentlichen Erziehung stehen, und doch nicht zu wahrer Bildung führen, besorgt werden, und diese Dinge wären selbst dann nöthig, wenn es niemals zum Bilden für die Tugend kommen würde. Die Bemühung dafür muß auch vielfach fortbauern, nachdem dieses Bilden schon in Gang gebracht worden ist. Denn das Kind muß vor Allem in eine geordnete Gemeinschaft mit denen treten, in deren Mitte es leben und durch deren Einfluß es herangebildet werden soll. Man muß im Allgemeinen dafür Sorge tragen, daß es in der Gesellschaft geduldet werde, der es angehört, und daß es den Ansprüchen genüge, welche die Gesellschaft an sein Naturwesen macht, auch wenn es noch ein unselbstständiges, willen- und bewußtloses Glied von ihr ist.

Das Kind muß in seinem Treiben beschränkt werden, damit es den Erwachsenen nicht lästig falle. Denn diese haben nicht Zeit und Lust, sich dem Kinde unaufhörlich dienstbar zu erweisen. Sie wollen in ihren Arbeiten nicht gestört sein, und ihre Geschäfte in Ruhe betreiben. Der unruhige Knabe, der Unterricht erhalten soll, muß ferner stille sitzen können, und damit muß man schon weit gekommen

*) Hartenstein, Grundlage der ethischen Wissensch. S. 450 f.

**) Ein anderer Theil der Nationalökonomie hat einen rein theoretischen Charakter.

sein, wenn der Schulunterricht beginnt. Sonst läßt sich dem Knaben nicht einmal Aufmerksamkeit abgewinnen für das, was ihm mitgetheilt wird. Die Kinder dürfen auch nicht stehlen, und zwar nicht erst aus dem eigentlich pädagogischen Gesichtspunkte, weil das Stehlen moralisch verwerflich ist, sondern schon deshalb dürfen sie es nicht, weil dadurch einzelnen Gliedern der Gesellschaft Schaden zugefügt wird. Die Kinder dürfen also nicht über den Zaun des Nachbarn klettern, denn dieser will seine Blumen und Früchte behalten, und das Gras seines Gartens sich nicht zertreten lassen. Eine solche Betrachtung muß bei Kindern viel früher an die Reihe kommen, als an die Ausbildung ihres Rechtsgefühls gedacht werden kann. Die Kinder sollen auch ihre Gesundheit nicht verschwenden, und ihre Körperkräfte nicht zerstören, und zwar wiederum nicht aus irgend welchen ethischen Gründen, die der Erzieher dereinst bei ihnen zur Geltung zu bringen hat, sondern schon darum dürfen sie es nicht, weil für die Gesellschaft, das Wort im allerweitesten Sinn genommen,*) die Gesundheit und die Kräfte der Kinder Güter, d. i. Gegenstände von Werth sind, die ihr nicht ohne Noth verloren gehen oder geschmälert werden dürfen. Die Familie liebt ihre Angehörigen, und freut sich ihrer; sie will an ihnen keinen Schaden leiden. Die bürgerliche Gesellschaft sieht in der jungen Generation ein Capital, das sich für ihre Zwecke nutzbar machen läßt, und ihr muß daran gelegen sein, daß es ihr durch Schonung des leiblichen Wohls der Kinder erhalten werde. Diese Gesichtspunkte müssen aller moralischen Betrachtungsweise, die sich späterhin für die eigene Ueberlegung des Zöglings daran anknüpfen mag, weit vorangestellt werden.

So sieht man, daß Kind muß vor aller Hinleitung zur Tugend in den allermannigfaltigsten Beziehungen gehütet und beschränkt werden. Diese Beziehungen treffen in dem gemeinsamen Zweck, der ihnen zu Grunde gelegt wird, zusammen, daß das Kind an die Bedingungen gebunden und gewöhnt werde, unter denen es in der Gesellschaft fortleben darf, während im Uebrigen das, was im Dienste dieses Zwecks mit dem Kinde vorzunehmen ist, nach den verschiedensten Seiten auseinander gehen kann. Zur Erreichung dieses Zwecks mag es auch nothwendig sein, daß das Kind solchen Maßregeln unterworfen werde, bei denen es den Anschein gewinnt, als ob der Erzieher ausschließlich für die Gegenwart, ja für den Augenblick

*) Hartenstein l. c. S. 387.

sorge, und eine wesentliche Aufgabe der Erzieher vergessend,*) die Zukunft des Kindes, seine künftige Person durchaus nicht im Auge habe. Jedenfalls ist das, was die Regierung verlangt, das Nächste und Dringendste, was bei dem Kinde geschehen muß, weshalb auch in der pädagogischen Wissenschaft die Lehre von der Regierung den übrigen Haupttheilen voranzugehen hat. Es mischt sich ferner hierbei eine fremde Rücksicht**) in das Erziehungsgeschäft ein, die Rücksicht auf die Gesellschaft. Aber darum hat der Erzieher, auch wenn er regiert, den künftigen Erwachsenen, der aus dem Kinde hervorgeht, nicht aus dem Auge verloren. Sein Verfahren wird auch bei der Regierung im letzten Grunde ebenso wie bei der eigentlichen Erziehung von der Absicht geleitet, den Geist des Kindes zu heben und so zu veredeln, daß einmal ein moralisches Wesen entsteht. Wäre es nicht so, so würde die Regierung gar nicht in die Pädagogik hineingehören. Nur bringt es die Methode der Regierung mit sich, daß von jener Absicht und von jenem Hinausschauen auf die Zukunft des Kindes in dem Augenblick, wo der Erzieher regiert, und in den Maßregeln, die er dabei zur Anwendung bringt, durchaus nichts hervortreten, und sich dem Kinde bemerklich machen darf. Er muß in seinen unmittelbaren Zweck so versunken sein, daß sein Handeln wie losgelöst von dem allgemeinen Erziehungsziel erscheint. Er muß jedoch für sich selbst im Voraus sich darüber Rechenschaft gegeben haben, daß die Regierung eine propädeutische Bedeutung für die Erziehung habe, und in einer mittelbaren Beziehung zu dem stehe, was einmal aus dem Zögling werden soll. Er muß die Regierung, noch bevor er an ihre Ausübung geht, als eine Vorarbeit der Erziehung erkannt haben, und zwar als eine so nothwendige, daß, wenn sie nicht gethan würde, es späterhin zum Bilden für die Tugend gar nicht kommen würde, mit andern Worten als eine so nothwendige, daß durch sie das Bestere erst möglich gemacht wird. Freilich muß der Erzieher zugleich wissen, daß bei der Regierung das Innere der Kinder nicht so bereitet wird, wie bei dem Unterricht und aller moralischen Unterweisung und Gewöhnung. Zu einer Gewöhnung soll es allerdings auch hier kommen, aber nicht durch Bilden, sondern durch Abrichten. Bei aller Bildung werden nämlich kunstvoll Vorstellungsreihen zusammenge setzt, damit irgend eine geistige Gestalt entstehe.***) Aber hier

*) Ziller, I. c. §. 23, S. 98.

**) ib. §. 1, S. 2 und §. 14, S. 54.

***) ib. §. 17.

wird in der kindlichen Seele das bloß entfernt gehalten und unterdrückt, was nicht hervortreten soll. Der Regierung steht keines von den Bildungsmitteln zu Gebote, deren Benutzung eine wesentliche Bedingung für das Entstehen der Sittlichkeit im Zögling ist. *) Bei der unmittelbaren Bildung zur Tugend wird ferner immer auf eine Erkenntniß und Ueberzeugung des Kindes hingearbeitet. **) Dagegen bei der Regierung wird das Kind bloß durch allerhand äußerliche und sinnliche Mittel dahin gebracht, daß es sich in die Ordnung und die Einrichtungen der Gesellschaft füge, ohne alles Streben darnach, daß es zugleich eine Einsicht in die Bedeutung der Maßregeln, denen es unterworfen wird, erlange, was dem Zwecke der Regierung sogar häufig geradezu zuwider ist.

Aus dem Vorhergehenden ergibt sich, daß die Regierung von der eigentlichen Erziehung weder gänzlich losgerissen, noch damit vermischt werden darf. Was das Erstere anlangt, so muß noch hervorgehoben werden, daß die Vergleichung mit der Staatslehre sehr leicht dazu verleitet, eine zu weite Trennung zwischen der Regierung und der eigentlichen Erziehung anzunehmen. Bei der Regierung erscheint nämlich das Kind als ein gesellschaftliches Naturwesen andern solchen Wesen gegenüber. Das Kind muß thun, was die Natur der Gesellschaft verlangt. Alle Maßregeln, die hier getroffen werden, richten sich nach dem Grundsatz: Die vorhandenen Kräfte der Gesellschaft müssen so vereinigt und in Ordnung gehalten werden, daß sie neben einander bestehen können, ohne einander gänzlich zu stören, und in ihren Zwecken zu hindern. Dieser Grundsatz gilt aber überall, wo mehrere Wesen sich neben einander befinden, die bloß als Glieder einer natürlichen Gemeinschaft, aber nicht nach ethischen Rücksichten betrachtet werden. Er gilt insbesondere auch in der Naturlehre des Staats. Allein im Staate ist nicht, wie bei der Erziehung der Kinder, von Anfang an eine Person nothwendig vorhanden, welche den idealen Zweck auffaßt, und darnach die Bewegungen des Ganzen einzurichten und abzumessen sucht. Im Staate kann es lange dauern, seine Entwicklung kann schon sehr weit vorgeschritten sein, ehe der Gedanke daran erwacht, daß es auch für die Gesellschaft ein ideales Musterbild giebt, welches der Tugend des Einzelnen entspricht, während für den Erzieher der Wille, Sittlichkeit und Glauben im

*) ib. §. 23, S. 96.

**) ib. §. 23, S. 99 f.

Kindlichen Gemüthe zu erzeugen, das Motiv ist, aus dem er überhaupt sein Geschäft übernimmt. *) Darum muß man sich hüten, die Vergleichung der Lehre von der Kinderregierung mit der natürlichen Staatslehre zu weit fortzusetzen. Diese steht der idealen Staatslehre ursprünglich gerade gegenüber, während die Regierung, trotz dem, daß sie unmittelbar den Zögling rein als Naturwesen aufsaßt und behandelt, doch gleich anfänglich in dem Umfang dessen inbegriffen ist, was für den Zögling geschehen muß, damit man sich der Hoffnung hingeben kann, daß er sich seinem idealen Ziele annähern werde. Abgesehen von diesem wesentlichsten Differenzpunkte, kann aber allerdings die Vergleichung mit der natürlichen Staatslehre der Lehre von der Kinderregierung einige Dienste leisten, da beide demselben obersten Grundsatz untergeordnet sind. Die Vergleichung kann namentlich sogleich dazu benützt werden, daß sie uns den nächsten Fortschritt, den unsere Entwicklung über den Begriff der Regierung zu nehmen hat, an die Hand giebt. Denn indem man erwägt, wie sich die Erwachsenen dem obigen Grundsatz gegenüber verhalten, findet man zugleich den Weg angezeigt, den die Regierung der Kinder, um jenem Grundsatz zu entsprechen, einzuschlagen hat, und es wird nicht unzweckmäßig sein, wenn wir uns im Folgenden auf solche Weise zu jenem Wege hinleiten lassen.

Betrachten wir also zunächst die Erwachsenen als Glieder der bürgerlichen Gesellschaft. Da zeigt sich, die Gesellschaft übt auf alle ihre Glieder, auch auf denjenigen, der die freieste Stellung in ihr einnimmt **), einen merklichen Druck aus, und legt ihnen in einem gewissen Grade Beschränkungen auf. Ein jeder ist innerhalb der Gesellschaft an manchen Punkten seiner Thätigkeit gehemmt, ein jeder fühlt sich in ihr an gewissen Stellen gleichsam geklemmt, ein jeder ist in Grenzen eingeschlossen, die er ungestraft nicht überschreiten kann. Wir fügen uns aber meist freiwillig darein als in eine unvermeidliche Nothwendigkeit, wir lassen es uns ohne Widerstreben gefallen; denn wir sehen ein, ein gewisser Druck und eine gewisse Beschränkung der Einzelnen sind untrennbar damit verknüpft, wenn die Kräfte vieler neben einander wirken, und bei reifer Ueberlegung erkennen wir immer zugleich den überwiegenden Gewinn an, der uns von der Gesellschaft zufließt, wenn wir ihn gegen die Opfer abwägen, welche

*) ib. §. 23, S. 97.

**) „Frei ist auch der Freieste nicht.“

Götze.

an ihr dafür zu bringen haben. Das ist der Standpunkt des Menschen, der zur Vernunft herangereift ist, auch wenn er gar keiner Ermäßigung von ethischer Art Raum giebt, die ihn an die Gesellschaft binden könnte. Er will die Rücksichten und Regeln beobachten, welche die Gesellschaft ihm auferlegt. Er will ihren Anforderungen genügen. Er sagt sich wohl, daß diese Rücksichten, Regeln und Anforderungen für ihn wegfallen würden, wenn er einsam auf einer unbekannten Insel lebte. Aber er sieht auch ein, daß sie nothwendig sind, weil er in der Mitte anderer lebt und wirkt, und sofern er nicht auf unzählige Vortheile, ja auf die Humanität selbst, auf den dem Menschen eigenthümlichen, jedoch an die Gemeinschaft gebundenen Vorzug Verzicht leisten will. In der That vermag eigentlich Niemand vollständig zu ermes sen, was aus ihm werden, und zu welcher Niedrigkeit er herabsinken würde, wenn er ganz allein lebte, und sich selbst gänzlich überlassen wäre. Dagegen sagt sich ein jeder bei einigem Nachdenken, daß er nur unter Benutzung dessen, was die andern neben ihm sind, hoffen darf mehr zu werden, als er ist, und gerade das, was er zu werden wünscht. Ein vernünftiger Mensch will sich also in den Schranken halten, die ihm die Gesellschaft gezogen hat, so lästig sie ihm auch in mancher Beziehung sein mögen. Er unterdrückt daher die Gedanken und Bestrebungen, durch welche er, wenn er ihnen nachgäbe, an seine Schranken anstoßen würde, er regiert sich selbst. Bei manchen Erwachsenen kommt es freilich nicht so weit, und die Betrachtung der Art und Weise, wie die Gesellschaft dann mit ihnen verfährt, wird uns zur Kinderregierung zurückführen. Das Verfahren besteht nämlich darin: Solche Menschen werden regiert wegen ihrer Unfähigkeit oder ihres Nichtwollens, sich selbst zu regieren. Eine äußere Macht nöthigt sie zu der Ordnung, an die sie sich nicht freiwillig binden, durch Zwang, wenn sie sich nicht etwa durch sanftere Mittel dahin bringen lassen, die wenigstens eine civilisirte Gesellschaft nicht verschmähen wird, wenn sie ihr zu Gebote stehen. So wird schon gegen diejenigen verfahren, denen der Wille bloß mangelt, auf den in der Gesellschaft gerechnet werden muß, der Wille, in die gesellschaftliche Einrichtung sich zu fügen. Einen Theil von ihnen hält die Gesellschaft unter vorübergehender Aufsicht, einen andern bereits unter beständiger Vormundschaft, wie die Blödsinnigen, die Wahnsinnigen, die für Verschwender Erklärten. Bei einer zweiten Classe von Erwachsenen bildet sich aber statt eines Willens, der sich in die Gesellschaft fügt, sogar ein solcher Wille aus, der in böser

Abſicht ſich wider die Geſellſchaft und ihre Ordnungen kehrt. Mit ihnen befindet ſich die Geſellſchaft unvermeidlich in einem Kampf, der zum Nachtheil für ſie höchſt ungleich iſt. Sie pflegen daher am Ende der Macht zu unterliegen, die ſie durch ihren widergeſelligen und widerſpenſtigen Geiſt gegen ſich herausfordern. Wenn nicht das Schlimmſte von ihnen droht, ſtellt man ſie wenigſtens unter Polizei-aufſicht. Iſt aber die Gefahr, womit ſie die Geſellſchaft bedrohen, groß, ſo tritt die Gewalt noch viel ſtärker gegen ſie hervor. Manche von ihnen werden in feſtem Gewahrsam gehalten. Andere werden ſogar aus der menſchlichen Gemeinſchaft auf die eine oder andere Weiſe gänzlich entfernt. Es giebt endlich noch eine dritte Claſſe von Erwaſſenen, welche der geſellſchaftlichen Ordnung widerſtreben. Sie laſſen ſich aus einer an ſich edlen Begeiſterung für das, was über alle Schranken hinausliegt, dazu verleiten, ſich auch über die wirklichen Schranken erheben zu wollen, an die das menſchliche Wirken gebunden iſt. Aber auch ihre Kraft zerſchellt an dem Feſſen der Nothwendigkeit, und wenn ſie ſich nicht ſelbſt aufreiben in thörichtem Bemühen, ſo werden ſie doch zuletzt unter die Gewalt gebeugt, welche von der Geſellſchaft als feſter, unüberſteiglicher Wall hingestellt iſt. Es iſt einmal nicht anders, eine äußere Macht hält uns in unſern Schranken, wenn wir es nicht ſelbſt thun. Sie übt eine wachſame und ſtrenge Regierung über uns aus, ſie nöthigt uns zu dem, was die geſellſchaftliche Ordnung verlangt, wenn wir uns nicht ſelbſt zügelu, wenn wir es uns einfallen laſſen, den geſellſchaftlichen Druck abwerfen und über unſere Schranken hinausgehen zu wollen. Ja ſie greift zu den härteſten Mitteln des Zwangs, wenn ſie mit den milderen Maßregeln nicht durchzukommen vermag.

So iſt es bei den Erwaſſenen. Kinder müſſen nun ebenſo wie Erwaſſene den geſellſchaftlichen Druck fühlen, ſie haben ſich ebenſo innerhalb ihrer Schranken zu halten, ſie haben ebenſo den geſellſchaftlichen Rückſichten volle Genüge zu leiſten. Denn ſie gehören auch der Geſellſchaft an, und waſchen in deren Mitte heran. Auch für ſie iſt die Hoffnung, daß ſie einmal mehr werden und leiſten, als ſie jezt ſind und leiſten, an die Gunſt der Unterſtützung Anderer als eine nothwendige Bedingung geknüpft. Ja noch mehr, es giebt kein ſchwächeres, hülfloſeres*) Weſen, keines, welches von ſeiner Umgebung abhängiger wäre, keines, das des Mitleids, der Liebe, des

*) cf. Herbart, *Psychol. als Wiſſenſchaft* II, S. 231.

Schmerz so sehr bedürfte, als ein Kind, und gerade die schwächeren Kräfte haben am meisten unter dem gesellschaftlichen Druck zu leiden.**) Der Erzieher ferner hat sich zwar, sofern er sich in der Sphäre der Regierung hält, nicht an den eigentlich pädagogischen Gedanken zu befassen, daß der kindliche Unfug, der sich über die gesellschaftlichen Schranken hinwegsetzt, immer zugleich noch andere als die unmittelbaren äußeren Folgen habe, nämlich Wirkungen im Innern des Gemüths, die dem Kinde den Zugang zur Tugend erschweren. Wohl aber hat er an des Kindes Statt zu erwägen, daß es nur zur Tugend sich erheben kann, wenn es gelernt hat, in eine geordnete Gemeinschaft mit andern zu treten, durch die es erst dazu angeregt und befruchtet wird.**) und darum hat er auch an seinem Theile darauf hinzuwirken, daß es in seinen Schranken bleibe. Seine hierauf gerichtete Thätigkeit ist um so nöthiger, da man bei einem Kinde nicht ebenso, wie man es im Allgemeinen bei Erwachsenen thut, auf den Willen rechnen kann, Unordnungen, d. i. den Anstoß wider die gesellschaftliche Ordnung zu vermeiden. Denn das Kind ist eines ächten, freien, d. i. eines aus vernünftiger Ueberlegung hervorgehenden.***) oder wenigstens eines weit reichenden, umfassenden Willens noch nicht fähig; je jünger es ist, desto weniger. Erst allmählig bildet sich ein solcher Wille in ihm aus. Statt eines ächten Willens, der sich zu einer angemessenen Lebensführung entschließt, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloses Treiben hervor, das sich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen ist, das die Beschäftigungen und Einrichtungen der Erwachsenen verlegt und stört, das der eigenen Gesundheit und der künftigen Person des Kindes Gefahr droht. Es ist das der Ungezügelter roher Begehren, wodurch das Kind gereizt wird, aus seinen Schranken herauszutreten. In blinder Unbesonnenheit und mit der einseitigen, rücksichtslosen Gewalt, die der bloß auf ihr Object gerichteten Begierde eigen ist, stiftet das Kind Unfug. — Es bringt wenigstens dadurch Schaden, daß sein Begehren zur Unzeit, am ungehörigen Orte, im unrichtigen Maße hervortritt. Sich selbst davon zurückzuhalten, daran denkt das Kind anfangs nicht. Denn die Selbstbeherrschung hat bei ihm entweder überhaupt noch nicht begonnen, oder ist noch sehr

*) Hartenstein l. c. S. 413.

**) l. c. §. 20, S. 79 f.

***) Drobisch, empir. Psychol. §. 106 n. Schilling, Lehrb. d. Psychol. §. 83.

schwach. Es führt daher in jedem Augenblick unmittelbar das Handelnde aus, was ihm in den Sinn kommt, und bei ihm zum Begehrten wird. Hierdurch verursacht es aber gerade deshalb Störungen, weil die Ueberlegung mangelt, oder höchst unvollständig ist, ob das im Augenblick Begehrte zur gesellschaftlichen Ordnung paßt oder nicht, und die unvernünftigen Begehrungen verstärken und mehren sich bei dem Kinde, wenn es nicht gezügelt wird, mit dem fortschreitenden Alter. Denn mit der Erweiterung seines Gedankenkreises erweitert sich bei ihm zugleich der Kreis, aus dem solche Begehrungen hervorgehen können,*) und die späteren Begehrungen gewinnen Kraft und Ausdehnung durch Reproductionen aus früherer Zeit.***) Unter den Begehrungen wird sich auch mit der Zeit ein Wille erheben. Wenn das Kind aber nicht vorher in seine Schranken zurückgewiesen worden ist, so entsteht die Gefahr, daß sein Wille eine mit böser Absicht verbundene, widergesellige Richtung annimmt. An manchen Punkten seines Innern tritt bei dem Kinde sogar schon frühzeitig zwar kein echter, aber doch ein scheinbar fester Wille hervor in der Gestalt des Muthwillens und Uebermuths, der aus Unvernunft, aber mit Vorbedacht in die gezogenen Kreise hineinbricht, oder in der Gestalt des Eigenwillens und Eigensinns, der unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegensätze entgegenstehen, festhält, und sie wohl gar zur Richtschnur für seine Umgebung macht. Jeder solcher Wille verräth seine Energie, wenn er Widerstand findet, durch Unwillen, und durch den ihm anhaftenden starken Widerspruchsgeist. Er geht auch sehr leicht in den Affect des Zornes über, und manches Kind setzt sogar eine Art von Stolz darein, recht unartig sein zu können. Ein Kind aber, bei dem solche Willensäußerungen vorkommen, ist nicht mehr bloß ein ungezogenes, sondern schon ein verzogenes Kind. Denn aller Wille entsteht daraus, daß das Begehren durch die Erreichung des Begehrten seine Kraft erfährt,***) und so entsteht auch der Muthwille, der Eigenwille, der Unwille des Kindes nur durch die unbesonnene Schwäche derer, welche das Kind das unvernünftig Begehrte erreichen lassen, wo sie es hindern könnten. Es lernt, was es kann, und durch das Wissen von seinem Können kommt es bei ihm zum Wollen. Besonders leicht geschieht das bei einem Kinde, das in

*) Schilling l. c. §. 80 und Volkmann, Grundriß der Psychol. §. 132.

**) Volkmann l. c. §. 134.

***) Drobisch l. c. §. 99; Schilling l. c. §. 78, S. 172; Volkmann l. c. §. 136.

günstigeren äußeren Verhältnissen lebt, mit dem sich viele Personen zu thun machen, unter denen häufig wenigstens eine gewährt, was die Andern beharrlich versagen, dessen Aeltern nicht schon um ihrer eigenen Ruhe und ihrer Geschäfte willen darauf Bedacht nehmen müssen, daß es zur Ordnung gebracht wird. So tritt der Fall ein, schon ganz kleine Kinder commandiren durch ihr Geschrei; sie regieren durch Launen und tausend Quälereien die Erwachsenen, denen sie anvertraut sind, sie werden die Tyrannen ihrer Wärterinnen und zuletzt auch ihrer blinden Aeltern, die ihrem unvernünftigen Begehren, vielleicht anfangs bloß, um sie für den Augenblick freundlich und heiter zu erhalten, wiederholt nachgegeben haben. Ebenso gebieten aber auch ältere Kinder, die das unvernünftig Begehrte wiederholt erlangt haben, und dessen Erlangung auch für die Zukunft unbedingt voraussetzen, herrisch und trozig denen, welche sie umgeben, und erlauben sich dieselben gegenüber einen befehlerischen Ton.*) Es läßt sich sehr leicht bemerken, wie bei den Kindern der Ton ihrer Stimme in einer gewissen Stufenfolge immer gebieterischer wird, je häufiger sie damit etwas ausrichten, und wie bei ihnen mit der Wiederholung die Zuversicht des Erreichens wächst, so daß allmählig der anfängliche Wunsch in den Willen, die anfängliche Bitte in den Befehl übergeht. Es werden auch für die gesellschaftliche Ordnung die unvernünftigen Willensregungen des Kindes dadurch noch gefährlicher, daß sich sein Wollen um so mehr verhärtet, je häufiger es an sein Ziel gelangt ist, und je bestimmter in Folge dessen die Erwartung wird, daß dasselbe auch fernerhin geschehen werde. Dazu kommt, die Sphäre seines Wollens dehnt sich desto weiter aus, je größer der Umfang wird, in welchem es seine Kraft erkennt, und auf den begehrten Erfolg zu rechnen gewohnt ist, und zuletzt kommt es dahin, es haftet sich sein Wollen an jede flüchtige, launenhafte Begierde, deren Willkür jeden Unbefangenen nicht bloß wegen der Zufälligkeit des Gewollten, sondern auch deshalb empört, da doch eigentlich überall, wo das Kind seinen Willen einem Erwachsenen gegenüber durchsetzt, der Starke dem Schwachen gehorcht. Das Wollen des Kindes hat aber auch seine Phantasie. Daher entwickelt sich der ältere Knabe gern ein Bild von Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür besteht. Sanfte, nachgebende, besonnene Altersgenossen machen dann wenig Glück bei ihm. Er meidet ihren

*) Diese Erfahrungen kannte schon Seneca; denn er giebt den Rath: *puerum rege; qui nisi paret, imperat.*

Umgang, und schließt sie aus seinem Kreise aus. Er seiner *Spitz* denkt darauf, unbekümmert um die gesellschaftliche Ordnung und ohne auf äußere Verhältnisse und andere Menschen neben ihm gebührende Rücksicht zu nehmen, sein Bild roher Männlichkeit durch Thaten zu realisiren.

So finden wir die Kinder, und zwar die Kinder aller Stände und Gesellschaftskreise, und unter diesen Umständen kann es ihnen nicht anders ergehen, als den Erwachsenen, die sich nicht in ihren Schranken halten. Der Ungezügelm mit seiner Rücksichtslosigkeit, die Rohheit, die Nachlässigkeit, das unvernünftige Wollen, kurz alles, wodurch die gesellschaftliche Ordnung gestört wird, muß bei den Kindern unterdrückt werden, wenn es sich durch sanfte Mittel nicht überreden läßt, ihre Kraft muß gebrochen werden, wenn sie nicht zu biegen ist. Durch eine Gewalt, welche die Kinder in ihren Schranken festhält, und an die ihnen zukommenden Beschränkungen gewöhnt, müssen ihre wilden Gemüther gebändigt werden, damit nicht aus fortgesetzter Uebung zügellosen Treibens Fertigkeit, aus wiederholtem Eintreffen eines unvernünftiger Weise begehrten Erfolgs eine feste Gewohnheit des Erwartens, und aus schwachen Anfängen unregelter Willensäußerungen eine widdergesellige Kraft des Willens entstehe. Insbesondere auch der männlichen Jugend muß, wenn sie sich nicht umstimmen läßt, Zaum und Gebiß angelegt werden, soweit es nöthig ist, um die Gesellschaft vor Nachtheilen zu schützen. Ein solches Verfahren ist am nothwendigsten gerade bei den lebendigsten Naturen, die sich in allem versuchen, und selbst das Schlechte nicht ausnehmen. Oder soll man etwa nachsichtiger gegen die Knabenstreiche verfahren, weil sie hie und da in dem Rufe stehen, sie seien die ersten Anfänge des Charakters? In der That bilden sich manche ein, Niemand könne ein tüchtiger, geschweige ein großer Mann werden, ohne zuvor ein recht böser Junge, oder wohl gar ein Gassenjunge gewesen zu sein. Das ist aber ein Irrthum, und zwar ein ähnlicher Irrthum, wie er z. B. während der Sturm- und Drangperiode*) in einzelnen Köpfen herrschte, indem man meinte, man dürfe keinen Anspruch auf Genialität machen, wenn man nicht über alle gesellschaftlichen Formen sich hinweg setze. In Wahrheit können Jugendstreiche nur in seltenen Ausnahmefällen für einen Anfang des Charakters gelten. Denn der Anfang und die Grundlage des Charak-

*) Vilmar, Geschichte der deutschen Nat.-Literatur, 2. B. S. 188 (5. Aufl.)

tes*) ist ein festes, tief eingewurzeltes Begehren, das sich beharrlich gleich bleibt, und im Gegensatz steht zu zufälligen, schwankenden Regungen des Geistes. Aber gerade davon ist bei zügellosen Knaben wenig zu bemerken. Sie handeln zumeist nach flüchtigen Einfällen, an die sie im nächsten Augenblick selbst nicht mehr denken. Indes selbst wenn es sich anders verhielte, und wenn es nicht eine Ausnahme, sondern die Regel wäre, daß den Knabenstreichen ein stetig beharrendes Begehren zu Grunde läge, so ist doch die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung ein so dringendes Bedürfnis, und die geregelte Gemeinschaft mit anderen eine so unaufgebbare Bedingung für alle Bildung und darum auch für die Charakterbildung, daß zu Gunsten der letzteren den jugendlichen Unordnungen durchaus kein Zugeständniß gemacht werden darf. Es bleibt also dabei, daß unter allen Umständen die Gesellschaft gegen Störungen von Seiten der Jugend geschützt werden muß. Nun concentrirt sich alle Gewalt, die zum Schutze der Gesellschaft berufen ist, in der Macht des Staates. Aber die Centralgewalt läßt durchgängig in den untergeordneten Kreisen des Staates die daselbst nöthige Gewalt bestehen, und so überläßt sie es auch den Familien, Aeltern, Vormündern, innerhalb der Kinderwelt eine solche Gewalt auszuüben, wie sie zur Erhaltung der Ordnung nothwendig ist, eine Gewalt, die dann weiterhin, und zwar in ihrer vollen Stärke und zweckentsprechenden Ausdehnung, als übertragen auf die den Familien beigegebenen Erzieher**) und Schulen gedacht werden muß. Und in der Ausübung dieser Gewalt, die zugleich nach freiem Ermessen sich selbst beschränkt, und nur soweit hervortritt, als das Bedürfnis sich zeigt, besteht das Wesen der Kinderregierung.

Gewöhnlich wird in der pädagogischen Wissenschaft der Begriff der Regierung nicht scharf aufgefaßt, sondern mit dem Grundbegriff des zweiten Haupttheils der eigentlichen Erziehung, mit dem Begriff der Zucht oder Charakterbildung, vermengt. Die Vermengung zeigt sich schon dann, wenn man die Regierung mit dem Namen der Disziplin bezeichnet, oder die Unart des Kindes einen Fehler und die Hemmung der Unart Besserung nennt. Denn diese Ausdrucksweisen sind falsch, die ersteren, weil es sich bei der Regierung nicht um ein Unterweisen, sondern um ein Abrichten handelt, und die beiden

*) Strümpell, Vorlesule der Ethik. S. 186 u. 187.

**) Ziller, I. c. S. 22. S. 90.

andern, weil nicht jede Abweichung von der Ordnung der Gesellschaft schon auf ein moralisches Verderbniß hinweist. In der Praxis kommen die Maßregeln der Zucht und der Regierung allerdings meist in Verbindung mit einander vor. Aber in der Wissenschaft müssen die Begriffe sorgfältig getrennt und genau unterschieden werden,*) damit man nicht da wahrhaft zu erziehen meint, wo man bloß regiert, und damit man nicht umgekehrt in den Ton und die Handlungsweise der Regierung verfällt, wo es sich um die eigentliche Erziehung handelt. Der Erzieher muß in dieser Beziehung immer wissen, was er thut, und welchem Zweck er unmittelbar dient, oder auch nach welcher Seite hin an seinem Handeln etwas mangelt. Sonst geschieht weder der eigentlichen Erziehung noch der Regierung volle Gerechtigkeit. Die Scheidung der Begriffe ist um so nöthiger, da an manchen Stellen des Erziehungsgeschäfts die eigentliche Erziehung vor der Regierung, und wieder an anderen diese vor jener stärker hervortritt. Uebrigens theilen sich ja häufig mehrere Personen zwischen Regierung und eigentliche Erziehung, und wenn dann die Begriffe nicht genau unterschieden werden, so wird weder die Theilung richtig vollzogen, noch kann das nothwendige Zusammenwirken der Mehreren**) in gehöriger Weise stattfinden. Freilich darf die Wissenschaft in Bezug auf Regierung und eigentliche Erziehung nicht bloß die strenge Sonderung der Begriffe betonen. Die beiden Begriffe müssen auch in die rechte Beziehung zu einander treten. Die Regierung darf ja von dem Zweck der eigentlichen Erziehung nicht völlig losgelöst werden, und der Erzieher muß die Motive des Regierens mit den Motiven des wahrhaft pädagogischen Handelns zu einer Thätigkeit zusammenzufassen wissen. So nothwendig das aber auch ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Regierung für ächte Erzieher eine Last ist. Sie wollen und sollen die Kunst ausüben, in das Innere des Kindes bildend einzugreifen, und sie müssen hier bloß Ordnung halten, sie müssen darauf denken, daß die äußeren Bedingungen der Erziehung erfüllt werden. Nichts desto weniger dürfen sie der Last sich nicht entziehen: diese ist für sie etwas Unvermeidliches, nachdem sie aus Wohlwollen und zum Behufe der Ausbreitung der Tugend oder des göttlichen Geistes sich des vernunftlosen Wesens, wie es das Kind anfangs ist, angenommen haben. Die Unordnungen des Kindes würden ihnen außerdem als ihre eigene Schuld anzurechnen sein, weil

*) ib. §. 24.

**) ib. §. 4, S. 10.

ie, die anstatt des Kindes zu überlegen und demgemäß zu handeln haben, zugleich die Macht besitzen, die Unordnungen zu hemmen, und es unterlassen,*) ja weil sie sogar das Kind hindern, dahin zu gelangen, von wo es direct seinem Ziele entgegengeführt werden kann. Unter den Erziehern giebt es indes leider auch solche, denen aus anderen Gründen als aus Rücksicht auf ihren künstlerischen Beruf die Regierung drückend ist, und die z. B. aus Bequemlichkeitsliebe, aus Sorglosigkeit die Last derselben abwerfen. Es giebt wieder andere, die das Regieren gar nicht als eine Last empfinden. Sie verstehen so wenig von ihrem Beruf, daß ihnen wohl das ganze Verhältniß, worin sie zu den Kindern stehen, als eine traurige Nothwendigkeit erscheint, aber das Regieren ist ihnen gerade der angenehmste Theil ihres Geschäfts, weil sie dadurch wenigstens Gelegenheit erhalten, zu commandiren und eine kleine Herrschaft auszuüben, die sie vielleicht sogar über das Gebiet der Regierung hinaus auf die Aeltern der Kinder auszudehnen suchen. Gerade das Befehlen und der Schatten von Herrschaft, womit sie sich umgeben können, hat für sie einen Reiz, der ein Gefühl der Lust mit sich führt, und darin finden sie einigen Ersatz für den Druck, den sie außerdem von außen her empfinden. Allein von solchen pädagogischen Söldlingen kann hier nicht weiter die Rede sein. Wir haben es vielmehr als ein Glück zu betrachten, daß die Regierung bei der Erziehung nicht einen so breiten Raum einzunehmen braucht, als im Staate, von dem man weiß, daß namentlich der größte Theil seiner Finanzkräfte gerade deshalb den ethischen Gesellschaftskreisen für das Recht, die Cultur, die Verwaltung u. s. w. entzogen wird, und ihnen nicht unmittelbar zu Gute kommen kann, weil er durch die Sorge für die natürlichen und nothwendigen Bedingungen des gesellschaftlichen Bestehens und der gesellschaftlichen Ordnung aufgezehrt wird und aufgezehrt werden muß. Im Staate tritt die Regierungsthätigkeit so sehr hervor, daß man sogar gewöhnlich die Bemühungen der Staatsgewalt für die ethischen Gesellschaftskreise unter dem Namen der Regierung mit begreift, und das geschieht bekanntlich nicht erst da, wo die Regierung mißverständlich geradezu als Selbstzweck, sondern auch, wo sie bloß, wie es recht ist, als ein unentbehrliches Mittel für eine höhere und edlere Thätigkeit, die ihr Ziel in den gesellschaftlichen Ideen findet, betrachtet wird.

*) Auf analoge Weise wird manches Verhältniß des bürgerlichen Lebens aufzufassen sein, z. B. das zwischen Lehrlingen und Lehrmeistern.

Indes wird freilich immer ein falscher Name für die Sache nicht ohne nachtheiligen Einfluß auf die Behandlung derselben bleiben. Daher liegt auch die Gefahr nahe, wenn dem Staate die Sorge für das Ganze der Erziehung aufgebürdet wird,*) und wenn er sich dafür weiter zu bemühen hat, als sein nothwendiges Oberaufsichtsrecht reicht, so wird leicht hierbei die Regierung eine so große Ausdehnung erlangen, und die eigentliche Erziehung zum Nachtheil für den Gesamtzweck zu weit zurückgedrängt werden.

*) Ziller, l. c. §. 23, S. 92.

Notizen zu Journal-Artikeln.

Von W. Langbein.

1. Protestantische Monatsblätter. Von Dr. Gelzer. 1856. September. Die Classifier und das Heidenthum. Von Dr. J. G. Müller, Prof. in Basel.

Der Verfasser setzt die Classifier dem Heidenthum entgegen. Die Classifier, sagt er, hängen freilich mit der Volksreligion zusammen, aber sie blicken auf dieselbe zurück wie auf die Jahre ihrer Kindheit. Sie sind der ächt heidnischen Naturreligion entwachsen. Dieser Unterschied sei auch zu allen Zeiten von den gelehrten Christen gemacht worden. Da nun das Lesen der Classifier an antike Anschauungsweise gewöhne, was zum Verständniß des Alten Testaments tausendfach unumgänglich sei, und die Sprache des Neuen Testaments durch die Classifier ihren Reichtum an moralischen und psychologischen Begriffen gewonnen habe, also ohne Studium der Classifier selber nicht verstanden werden könne, so sei dieses materiell wie formell unerlässlich. Das Bewußtsein des Unterschiedes zwischen Classifiern und Heidenthum trete nun bestimmt bei den Theologen hervor, zunächst bei den Apologetikern, indes haben die lateinischen Kirchenväter in einem weniger innigen Verkehr mit den Classifiern gestanden, als die griechischen. Diese ganz richtige Bemerkung hätte aber auf einen tieferen Grund zurückgeführt werden müssen; als auf den, daß dem römischen Wesen die Classicität überhaupt erst von Außen gekommen. Die lateinischen Kirchenväter behandeln nämlich vornehmlich das anthropologische Problem, und darum stehen sie in einem tieferen Gegensatz gegen das Heidenthum, als die Griechen, und darum besteht für sie überhaupt nicht der Gegensatz zwischen Classifiern und Heidenthum, aus welchem her der Verfasser deducirt. Und hierin liegt die Schwäche oder Einseitigkeit der besprochenen Abhandlung. Der Verfasser giebt die Charakteristik des Heidenthums nur sehr unvollständig, wenn er sagt, seine Grundlage sei die Naturreligion und das traumhafte Geisterwalten, die Verehrung der Naturgegenstände und des Geisterspuk in der Natur, der Bilderdienst, die Menschenopfer, allerley Zauberei und Magie, und vielerlei fleischliche Nothheiten. Hier- von allerdings hat sich das classische Hellenenthum je länger je mehr losgesagt, und allerdings hat der Classicismus eine sittliche Richtung genommen. Dennoch ist er heidnisch geblieben, denn das Princip des

Heidenthums ist*) nicht nur die Verleugnung des persönlichen Gottes und die Verachtung des von ihm zuvor bedachten Heils, sondern auch der Wahn, sich selbst durch eigne Kraft und Weisheit helfen zu müssen und somit das Bestreben, ein selbsterwähltes Heil aus eigenen Mitteln darzustellen. Daß nun die Kirche das Studium der Classiker nicht verwehrt, daß die Reformatoren es gefordert haben, daß wir es in christlichen Gymnasien nicht entbehren können, hat seinen Grund nicht darin, daß die natürliche Entwicklung den Classicismus im Heidenthum dem Christenthum immer näher gebracht habe; vielmehr ist das Heidenthum auch im Classicismus bankrott geworden: sondern darin, daß das Heidenthum im Classicismus durch die höchste Anstrengung aller natürlichen Kräfte dem Christenthum in der höchstmöglichen menschlichen Bildung Form und Mittel zur Ausbildung und Verwirklichung seines universalen weltgeschichtlichen Berufs gegeben. Die Geistesbildung der Griechen und Römer, sagt Kurz, schuf Formen für die Bewegungen des geistigen Lebens, die durch Schärfe und Tiefe, Klarheit und Wahrheit, Mannichfaltigkeit und Vielseitigkeit dem Christenthum als die geeignetsten Mittel zu seiner Darstellung und Ausbildung sich darboten. Allerdings schuf sie auch aus tiefsinniger Betrachtung und Erforschung der Natur und des Geistes, der Geschichte und des Lebens Ideen und Anschauungen, die mehrfach den Heilsideen selbst Bahn brachen und für sie den Boden bereiteten. Dies gilt vorzüglich für Seneca und es ist insofern Wahres an dem was der Verfasser sagt, aber es ist nicht die ganze Wahrheit, daß von Homer bis Seneca fast jeder spätere Classiker immer wieder um einen Schritt dem Christenthum näher steht. Die Nebeneinanderstellung von Tacitus und Seneca bei dem Verfasser führt übrigens auf einige weitere Gedanken und Folgerungen für die Schule. Die Revue wird dieselben noch in diesem Jahre zu entwickeln versuchen.

2. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Von Dr. Müßell. October, 1856. — Bericht von Dr. Lehmann in Greifswald über Kühnast: Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unfrem altclassischen Schulunterricht.

Indem wir der Revue die Besprechung der Kühnast'schen Schrift vorbehalten, wollen wir doch die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen,

*) Kurz, Kirchengeschichte 10.

über zwei Stellen aus der Lehmannschen Anzeige derselben hier zwei Bemerkungen zu machen.

Herr L. sagt 1.: „Denn mag man immerhin die geistbildende Kraft der neueren Sprachen noch so hoch anschlagen, Sprachsinn und Sprachverständniß vermögen sie doch nur nach vorangehendem Eindringen in das Latein zu geben: eine Thesis, deren Begründung durch den geistigen Zustand fast aller auf Realschulen gebildeten Jünglinge in ausreichender Weise gegeben wird.“ Herr L. spricht es also als eine „theuer erkaufte Erfahrung“ aus, daß fast allen Jünglingen der höheren Bürgerschule — denn diese, und nicht die süddeutsche Realschule hat er doch wohl im Sinne — Sprachsinn und Sprachverständniß mangeln, und zwar aus dem Grunde, daß sie nicht, bevor man sie mit den neueren Sprachen beschäftigt habe, in das Latein eingedrungen seien. Nun geht aber auf vielen Preussischen höheren Bürgerschulen der Unterricht im Lateinischen dem in den neueren Sprachen voran, und auf allen begleitet er den letzteren und zwar fast überall in genügender Ausdehnung, um den ausdrücklich dabei gesetzten Zweck, Sprachsinn und Sprachverständniß gewinnen zu lassen, auch wirklich zu erreichen. Wenn also das, was Herr L. eine Erfahrung nennt, in der That vorhanden ist, so hat es andere Gründe, und da die Thatsache selbst von Seiten der höheren Bürgerschule wohl bestritten werden möchte, so fällt also die ganze *arrière-pensée*, welche Herr L. wohl haben möchte.

Welches aber der Hintergedanke des Herrn L. sei, erhellt daraus, was derselbe 2. sagt: „Trotz des unverkennbaren Fortschritts, der durch die Aufstellung des historischen Princips geschehen war, blieb dennoch die große Gefahr einer Spaltung der Schule in eine gelehrte für den künftigen Jünger der Wissenschaft und in eine reale für den Nichtstudirenden bestehen, eine Trennung, deren nachtheilige Folge für unser ganzes Rationalleben einem einsichtigen Blicke nicht entgehen konnte, und darum als eine unabweisliche Nothwendigkeit die Antithese: „„Das Gymnasium ist keineswegs bloß eine Vorbereitungsanstalt für die Universität, sondern es soll zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesamtentwicklung des Menschengeschlechts Vorbilden,““ hervorrief.“ Herr Kühnast läßt neben dem auf diesem Princip ruhenden Gymnasium die „Realschule“ bestehen, indem er sagt, sie stelle es sich zur Aufgabe, die Befähigung zur Theilnahme an unsrer Bildung in ihrer vorliegenden Entfaltung, so weit sie es vermag, zu geben.

Herr L. scheint dagegen die Realschule als ein Ding zu betrachten, was zu seiner Existenz, wenn das Gymnasium das obige Princip auslebt, keine Berechtigung mehr hat; denn er stellt Herrn Kühnast die Frage, ob er sich nach Durchführung seines Principes die Realschule noch ferner bestehend denke.

Damit nun nicht einmal künftig die von Herrn L. in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen ausgesprochene Meinung über das Princip des Gymnasiums und die implicite darauf begründete Todeserklärung der höheren Bürgerschule als die Meinung dieser bedeutenden Zeitschrift, und wie leicht auch geschehen könnte als die des Gymnasiums selber angesehen werden dürfe, seien hier aus demselben Heft folgende Worte eines hannoverschen Gymnasiallehrers angeführt: „Für höchst gefährlich halten wir die Ansicht, daß das Gymnasium nicht eine Vorbereitungsanstalt für die Universität sei, sondern einen selbständigen Zweck zu verfolgen habe.“ Die Gefahr die es auf sich habe, wenn die Schule gespalten werde in eine gelehrte und in eine reale, lassen wir heute auf sich beruhen, obwohl es nahe genug läge, zu bemerken, daß es mit der „gelehrten“ Bildung derjenigen Schüler des Gymnasiums, welche aus Quinta, Quarta oder Tertia hinter den Labentisch treten, eben nicht allzuglänzend bestellt sein werde, und auch dann nicht, wenn die Realschule nicht mehr bestände, die dem Gymnasium diejenigen Schüler abhalst, welche eine „gelehrte“ Bildung weder suchen noch brauchen. Auch möge eine weitere Folgerung, wie man sie für die höhere Bürgerschule selten zu machen versäumt hat, daraus heute und hier nicht gezogen werden, daß über das Princip der Gymnasialbildung im eignen Lager des Gymnasiums noch immer nicht endgültig entschieden ist. Nur das Factum soll constatirt werden, und das möge, wenn man Herrn Lehmann und den „hannoverschen Gymnasiallehrer“ wirklich nicht als Stimmen des Gymnasiums will gelten lassen, ferner geschehen durch Erwähnung des Streits, der zwischen Herrn Professor Giesebrecht und Herrn Professor R. v. Raumer eben falls in der Müllerschen Gymnasialzeitschrift schwebt. Wie weit derselbe den deutschen Unterricht und den deutschen Aufsatz in Prima betrifft, geht er uns hier nicht an. Wir nehmen nur Act davon, daß zwischen ihnen die Bestimmung des Gymnasiums selbst streitig ist. Herr v. Raumer sagt: „Was ist die Bestimmung des Gymnasiums? Unsern künftigen Pfarrern, Richtern und Aerzten die Anfangsgründe der höheren Bildung zu geben. Das ist die wirkliche Sachlage: . . . Unfre Gymnasien haben sich der thörichten Zumuthung glücklich erwehrt, die künftigen Pfarrer,

Richter und Aerzte unmittelbar für ihren praktischen Lebensberuf abzurichten. Weniger aber haben sie sich häufig vor einem anderen Irrthum bewahrt, vor dem Irrthum, als hätte das Gymnasium die formale Bildung seiner Schüler abzuschließen. Dieser Irrthum gereicht den Gymnasien wie der allgemeinen Bildung gleichmäßig zum Verderben. Er steckt dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele, stumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen ab und liefert nach all den großen Redensarten den Universitäten ein Geschlecht, dessen überreizter Gaumen die höhere Bildung mit Ekel von sich weist. Das Gymnasium hat auch in formaler Hinsicht nicht vollendete Männer, sondern gut vorbereitete und lernbegierige Studenten zu bilden.“ Hiergegen protestirt nun Herr Giesebrecht. Das Gymnasium müsse diese Zumuthung ablehnen, weil es die Mehrzahl seiner Schüler nicht auf die Universitäten entsende. Es schließe wirklich die allgemeine Bildung ab. Mit dieser abgeschlossenen Bildung gehe dann der absolvirte Gymnasiast entweder in das praktische Leben oder in eine Berufsschule über.

Hier öffnet nun Herr von R. den Blick auf eine auch in der Pädagogischen Revue oft und tief beklagte Erscheinung an den Universitäten, für deren Thatsächlichkeit Herr von R. als Universitätslehrer wenn es dessen noch bedarf mit dem Gewicht seines Namens eintritt. Er beklagt den Verfall der philosophischen Studien. Der absolvirte Gymnasiast ist mit seiner allgemeinen Bildung fertig, sie ist abgeschlossen, er macht „Feierabend“. Männer von europäischem Ruf, gleich ausgezeichnet als Schriftsteller wie als Lehrer, bringen an Universitäten ersten Ranges in der philosophischen Facultät nur eben ihre Vorlesungen zu Stande. Ja mancher muß gerade noch froh sein, wenn er nicht gleichfalls „Feierabend“ machen muß, weil die Feierabend haltenden jungen Leute mit ihrer abgeschlossenen allgemeinen Bildung es unter ihrer Würde achten, noch etwas von ihm zu lernen. Einen der Gründe für diese Erscheinung sieht nun Herr von R. darin, daß ein Theil der Gymnasien seine Bestimmung verkennt, eine vorbereitende Schule für das Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu sein, und zwar nicht bloß der Berufswissenschaften (wir würden sagen Fachwissenschaften), sondern auch der philosophischen im weitesten Sinne des Wortes (welche letztere wir eben nach unsrer Auffassung des Berufs in die Berufswissenschaften der wissenschaftlichen Stände einschließen).

Daß wir Herrn von Raumer Recht geben, wollen wir nicht verschweigen, wenn gleich es zunächst uns nicht darauf ankam, in dieser

Sache die Meinung der Revue auszusprechen, sondern nur bemerken zu lassen, daß innerhalb der Zeitschrift für das Gymnasialwesen so divergirende Ansichten über die Bestimmung des Gymnasiums neben einander ausgesprochen werden.

Hiermit verlassen wir diese Sache und lenken den Blick unsrer Leser auf eine Arbeit eines andern „hannoverschen Gymnasiallehrers“, welche die Abhandlung von Kohlrausch: „Auch zur Revision des Lehrplans der höheren Schulen v. 1856“ zum Gegenstande hat, und welche eine der wichtigsten Fragen der Schulpädagogik, nämlich die nach der Bildung der Lehrercollegien, hauptsächlich und vortrefflich erörtert. Sie findet sich unter Nr. VI. der Rubrik Miscellen. Im Eingang wird der oben erwähnte „Dualismus“ der Bildung zwar gleichfalls besprochen, indes wird er eben nur als vorhanden constatirt. Der Verfasser läugnet die Macht der Schule, gegen ihn durch äußere Organisationen anzukämpfen, den Nichtstudirenden die Theilnahme am Gymnasium zuzudecretiren und so die Landfermannsche „ächte höhere Bürgerschule für den ganzen Adel Christlicher Nation“ darzustellen. Darauf aber geht er sofort auf die Frage über: „wodurch in einem Lehrercollegium der rechte Collegialgeist erweckt und gefördert werden könne.“ Ganz richtig sieht er das vornehmste Mittel dazu darin, das Lehrercollegium möglichst vielfach zu gemeinsamen Thätigkeiten zu veranlassen. Eine solche soll zunächst das Abiturientenexamen sein. Dadurch wird dann sogleich eine andre als die meist übliche Vertheilung des Lehrgeschäfts in dem Collegium bedingt, eine Aenderung, die auch schon vorgesehen ist in dem vortrefflichen Erlaß der hannoverschen Oberschulbehörde, welcher in der Pädagogischen Revue 1856, 2. Abth., S. 105 nachgelesen werden kann. Eine noch bei weitem wichtigere Thätigkeit aber, und deren Durchführung sofort in den Händen jedes Directors und jedes Collegiums läge, und für die es keinerlei Anordnung oder auch nur Hülfe der vorgesetzten Behörden bedürfte, wäre die, wenn das Lehrercollegium die praktische Vorbildung der jungen Lehrer zu seiner Aufgabe machte. Die trefflichen Bemerkungen hierüber möge man a. a. O. nachlesen oder selber diese Aufgabe durchdenken. Wir dürfen hier wohl an die Abhandlung von Scheibert aus dem Jahre 1855 in der Pädagogischen Revue erinnern. „Wie bilden sich Lehrercollegien?“ Nicht als wollten wir die Revue damit rühmen, daß sie auch in dieser Sache das Richtige und Förderbare schon lange gesagt habe; auch nicht um dem Verfasser zu verstehen zu geben, als sei nicht nur das, was er beigebracht sondern außerdem noch viel tiefer greifende,

mannigfaltigere und umfassendere Rathschläge schon in der Revue zu finden; vielmehr lediglich um unser Bedauern darüber auszusprechen, daß dem Verfasser eine Arbeit eines Kollegen offenbar unbekannt geblieben, an der er sicherlich eine große Freude gehabt haben würde, und den Wunsch, daß, wer dazu in der Lage ist, den Verfasser auf die Scheibertsche Arbeit aufmerksam machen möge.

Ferner enthält das vorliegende Heft unter Nr. IX. der Miscellen eine Entgegnung auf eine Abhandlung von Schade in denselben Blättern „über den botanischen Unterricht auf Gymnasien“ von Bleich. Herr Schade will den botanischen Unterricht vom Untergymnasium ausschließen. Dagegen sagt Herr Bleich: Eine vernünftige Pädagogik fragt nicht danach, auf welcher Stufe der Unterricht am leichtesten, sondern wo er am bildendsten ist, und gerade welchen Beitrag die Beschäftigung mit einem Gegenstande der Bildung gewähre. Herr Schade will, man solle den schon gereiften und an Anschauungen reicheren Schülern der Obertertia zu Anfang jedes Sommersemesters in 12—16 Stunden eine Anleitung geben, sich mit der Pflanzenkunde selbstthätig zu beschäftigen. Dabei bleibt es allerdings „rathselhaft, wie bei dem Ausschluß der Botanik vom Untergymnasium die Schüler den vorausgesetzten Reichthum an naturhistorischen Anschauungen erworben haben sollen, da allerdings der Sprachunterricht für richtige Auffassung von Naturgegenständen nicht befähigt.“ Endlich will Herr Schade, daß die Primaner, welche Aerzte, Forstleute, Cameralisten u. werden wollen, (und nicht etwa die künftigen Lehrer der Naturgeschichte) in besonderen, den hebräischen parallel zu legenden Stunden (nicht etwa einen gründlichen Unterricht in der Botanik erhalten sollen, sondern) über die Vortheile gründlicher botanischer Kenntnisse für ihren künftigen Beruf belehrt und dadurch ihr Interesse für die Botanik rege erhalten werde. Diesen Unterricht, meint Herr Bleich, wird dann allerdings nicht ein Botaniker geben müssen, sondern der Lehrer, welcher die beste Uebersetzungsgabe besitzt. Soweit geben wir Herrn Bleich Recht. Wir würden freilich noch lebhafter hervor-gehoben haben, daß das Gymnasium nothwendig auf Uebung im empirischen Erkennen ausgehen müsse, und dazu des Unterrichts in den Naturwissenschaften nicht entzathen könne. Aber nicht können wir ihm zugeben, daß dem Haupthinderniß eines gedeihlichen naturhistorischen Unterrichts, dem Mangel an dafür befähigten Lehrern, längst abgeholfen wäre, wenn die betreffenden Lehrer ihren Unterricht den gesetzlichen Vorschriften gemäß erteilten und namentlich im Geist

der Instruction vom 24. October 1837. Lehrer für den naturhistorischen Unterricht kann das Gymnasium, welches auf seinen oberen Stufen die Uebung im historischen und speculativen Erkennen muß über die im empirischen Erkennen überwiegen lassen, nur aus der höheren Bürgerschule her gewinnen, und deswegen muß der höheren Bürgerschule, welche Uebung im historischen und speculativen Erkennen in einem für wissenschaftliche Studien genügenden Maße gewährt hat, die Universität geöffnet sein.

Eine neue Ausgabe des französischen Rolandsliedes.

Von Dr. Koboldsky, Oberlehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Vom französischen Rolandsliede sind mehrere Redactionen noch vorhanden. Die älteste, welche dem Ruold zugeschrieben wird (sie schließt mit den Worten: *oi falt la geste que Ruoldus declinet*), ist erhalten in einem Coder der Bodleianischen Bibliothek und edirt 1837 von Fr. Michel, 1850 von Génin. Letzterer sieht (mit Unrecht) diese Redaction als Grundlage der andern an, die er bloße *romanismes* oder *rajeunissements* nennt. Diese sind folgende: Ein Versailles Manuscript, das aus der Bibliothek Ludwigs XVI. in die des Grafen Garnier übergegangen ist, und jetzt Herrn Bourdillon in Genf gehört, der davon eine corruptirte Ausgabe besorgt hat. Eine gute Abschrift, die 1818 von einem früheren Besitzer, Guyot des Herbiers, besorgt ist, befindet sich in der Pariser Bibliothek. Drittens enthält eben diese Bibliothek einen Coder aus dem dreizehnten Jahrhundert. Diesem Manuscript fehlen die ersten acht Blätter, etwa ein Drittel des Ganzen. Es beginnt da, wo Olivier dem Roland seine Weigerung, das Orlant ertönen zu lassen, um den Kaiser zurückzurufen, vorwirft. Eine Pergamenthandschrift zu Lyon, aus dem vierzehnten Jahrhundert, enthält ein Fragment von dreitausend Versen. Hierzu kommt fünftens die Papierhandschrift aus dem sechzehnten Jahrhundert zu Cambridge im Trinity-College. Endlich spricht noch Antoine Galland (Orientalist und Numismatiker, † 1715) von einem in Alexandrinern verfaßten Roman de Roncevaux; vergl. Fr. Michel, *la Chanson de Roland*, p. LXIX.

Die Ausgaben von Michel und Génin haben jede ihre großen Verdienste. Michel giebt den Text ziemlich genau nach der Oxford Handschrift; an manchen Stellen begreift man freilich die Abweichung vom Original nicht. Hinzugefügt sind *Observations sur le Texte*, die die Einsicht in das Verhältniß der Ausgabe zur Handschrift wesentlich erleichtern. Das Glossaire ist werthvoll durch viele schätzenswerthe Notizen, aber unvollständig, nicht immer correct, und durch Fragezeichen nicht selten in Stich lassend. Von großer Wichtigkeit sind die Zugaben: *Description des manuscrits où se trouve la Chanson de Roland*, dem Texte des Ruold'schen Liebes voranstehend, dann die *Appendices*, in denen die verschiedenen dichterischen Behandlungen desselben Stoffes, die wir bei fast allen europäischen Nationen antreffen, besprochen

und zum Theil wiedergegeben sind. W. Grimm hat in der Einleitung zu seiner Ausgabe des *Ruolandes* Vort nach Hr. Michel den Inhalt des französischen Epos und der Dichtungen der andern Nationen referirt. Génin schließt sich öfters, wo Michel von der Handschrift sich entfernt, dieser wieder an, weicht anderswo wieder ab, macht einige glückliche Conjecturen, hält sich aber weder im Texte, noch in den Noten, noch in der Einleitung von den Wunderlichkeiten frei, die überhaupte seine Arbeiten über das Altfranzösische charakterisiren. Seine Einleitung, die 175 Seiten einnimmt, ist überaus interessant, aber plus spirituel qu' exact. Besonders unglücklich ist er in seiner Polemik gegen Fauriel und gegen die Deutschen. Die Noten zeigen überall des Herausgebers Belesenheit, seine interessante Manier neue Gesichtspunkte anzugeben und richtig zu combiniren, leiden aber an Willkürlichkeit und besonders an unfritischer Methode in der Etymologie. Die Uebersetzung, die dem Texte beigegeben ist, ist ein im höchsten Grade merkwürdiges Werk. Der Verfasser hat nämlich dazu die Sprache des sechzehnten Jahrhunderts angewandt, und man wird beim Lesen so durch die glücklich getroffene Aehnlichkeit getäuscht, daß man wirklich einen jener prosaischen Romane des genannten Jahrhunderts vor sich zu haben glaubt. *Ce qui m'a conduit, sagt der Uebersetzer, à adopter pour ma traduction une langue chargée d'archaïsme, ce n'est point un caprice puéril ni une fantaisie d'artiste: c'est la nécessité! Je n'ai pas trouvé possible de traduire fidèlement une composition du XI^e siècle dans la langue académique du XIX^e.*

Uebrigens existirt eine Uebersetzung in die moderne französische Sprache. Sie ist in dem zweiten Theile des Werkes von E. J. Delécluze: *Roland ou la Chevalerie* enthalten. Unten wird zuweilen aus ihr citirt werden.

Zu jenen beiden großen Ausgaben nach der Orford'schen Handschrift wird sich noch eine dritte gesellen, die binnen kurzem in Deutschland erscheint, freilich in einer anspruchsloseren Gestalt, in bescheidenen Dimensionen, mit Weglassung weitschichtiger Einleitungen über Fragen, die nun bereits für die Literaturgeschichte erledigt sind, nichts als den einfachen, der Handschrift strenger noch sich anschließenden Text, und ein Glossaire enthaltend, das nicht den in die langue d'oïl bereits Eingeweihten, sondern den sie Studirenden voraussetzt, ein dünner Klein-*Octavband* neben jenen voluminösen Editionen. Der Zweck, der dem Herausgeber dabei vorgeschwebt hat, ist vorzugsweise ein praktischer.

Seit dem Erscheinen der *Grammaire de la langue d'oïl* von

Bergu, zu der nun endlich auch das wichtige Glossaire hinzugekommen ist, ist es mehr noch als vorher möglich, das Französische wissenschaftlich zu betreiben. Das Bedürfnis einer sichern, gründlichen Einsicht in diese Sprache haben zunächst die, die aus rein philologischem Interesse, um der Sprache selber willen, Studien machen. Die Zahl derselben nimmt jetzt immer zu; seitdem nämlich, in Folge zum Theil der Forschungen Grimms auf dem germanischen Felde, die Bedeutung der historischen Grammatik auch für solche Sprachen, die aus dem Verfall einer andern hervorgegangen sind, anerkannt worden ist. Von der Breite und Höhe, zu welcher namentlich Franz Bopp und Jakob Grimm das linguistische Studium erhoben haben, verschwindet der Rangunterschied, der sich zwischen alten und neuen Sprachen geltend gemacht hatte. Die romanischen Sprachen, sagt W. Wackernagel, wie sie aus den Trümmern der Römischen hervorgewachsen, sind sie besonders ein überzeugender Beweis der Analogie, die zwischen dem Wirken der Natur und dem des Menschengesistes besteht, der Gleichmäßigkeit, mit welcher in beiden Gott waltet und sich offenbart. Auch das deutsche Nationalgefühl hat in dieser Beziehung einer größeren Unparteilichkeit Platz gemacht. Was Herr Arnd in seiner Geschichte der französischen Nationalliteratur S. VII. sagt, gilt wie von der Literatur, so von der Sprache. Wie tadelnd, heißt es daselbst, oder ablehnend auch fremdes Urtheil über einzelne Erscheinungen der französischen Literatur ausfallen mag, dieselbe steht in ihrer Gesamtheit, mit dem übrigen Leben der Zeit in Verbindung gebracht, und als der fortschreitende Ausdruck des innern und äußern Daseins eines Volkes, das durch seine Gefinnungen und Thaten so tief in das Schicksal der Welt eingegriffen hat, aufgefaßt, als groß und in ihrer Art einzig da, und muß für einen der vornehmsten Hebel der modernen Gesellschaft angesehen werden. Die Entfernung von ihr hatte einen Sinn, so lange die deutsche Schriftwelt noch im Werden begriffen war, und für ihre selbständige Ausbildung fürchten konnte. Seitdem aber das deutsche Wesen in dieser Beziehung vollkommen mündig und unabhängig geworden, ist kein Grund mehr vorhanden, die hohe Stellung, welche die französische Literatur in der Entwicklung des europäischen Geistes einnimmt, verkennen oder schmälern zu wollen.

Aber wenn man auch das Französische vorzugsweise aus einem praktischen Gesichtspunkte betreibt, d. h. um es in der Schule, nämlich im Gymnasium oder in der höheren Bürgerschule zu lehren, drängt sich das Bedürfnis wissenschaftlicher Erforschung auf. So bescheiden

man sich auch seine Aufgabe stellt, so sehr man sich auf das Nächstste beschränkt, auf die Einführung des Schülers in das Verständniß der modernen Sprache und in den durch vorzugsweise praktische Uebungen zu erwerbenden mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben, so fern man auch von der Schule allen gelehrten Apparat abwehrt und so unverrückt man auch das Ziel des Schülers im Auge behält: nimmer kann man des gründlichen, theoretischen Studiums, der historischen und philosophischen Grammatik entzathen. Na, der einfachste Elementar-Unterricht will die Wissenschaft zur inneren Weiterin haben. Erst wenn wir Lehrer des Französischen an höheren Bürgerschulen Lehrer an Handlungsschulen geworden sind, wird, wie die Forderung eines bildenden Lehrens, so die wissenschaftlicher Durchbildung an den Lehrer aufhören. Der Sprung von Diez und Burguy auf dem Studirtische zu Hirzel auf dem Katheder, von den neuen literaturhistorischen Werken von E. Arnd und A. Ebert zu den biographischen Notizen, womit wir in der Schule die Literaturgeschichte absolviren, ist freilich ein großer, aber er bringt Leben in das Starre. Wie die Wissenschaft übrigens für die Schule Früchte tragen kann, zeigt rücksichtlich des Französischen bereits der Lehrgang von d'Hargues.

Die von der neuern Zeit immer mehr accentuirte Forderung eines bildenden Unterrichts im Allgemeinen, einer rationellen Unterweisung in den früher maltraitirten modernen Sprachen im Besonderen geht daher mit dem Bedürfniß wissenschaftlicher Durchbildung Hand in Hand. Ist nun zur Befriedigung desselben (Bücher müssen helfen, wo die Universitäten nichts thun*) für das Französische durch die Grammatik von Burguy ein neuer Schritt gethan, sofern ohne gründliche Kenntniß der langue d'oïl von wissenschaftlichem Studium der Sprache nicht die Rede sein kann, so bleibt doch noch Manches zu thun übrig, um weitere Hülfquellen dem Studirenden zu eröffnen. Dazu gehört besonders Besorgung von Ausgaben einzelner Hauptwerke der altfranzösischen Literatur im Originale, die zugänglicher, anschaffbarer, und — für den Lernenden brauchbarer sind, als es gewöhnlich der Fall ist. Man mag sich dabei allerdings wohl hüten, einen zu scharfen Unterschied zwischen rein praktischem Zwede und dem gelehrten Interesse zu machen. Die Wissenschaft hat dem Einen wie dem Anderen zu dienen. Bis jetzt steht es aber mit den altfranzösischen Werken so, wie Herr Ragner in der Einleitung zu seinen altfranzösischen Liedern,

*) Das alte Lied!

Esen.

einem Buche, das Lernenden nicht genug empfohlen werden kann, und das jedem Herausgeber in seiner Einrichtung als Muster dienen kann, sagt: daß die Deutung dieser dichterischen Ueberbleibsel mit der kritischen Behandlung derselben eng zusammenhängt, liegt so sehr am Tage, daß man sich mit Recht über die vielfachen, anderweitig schätzbaren Abdrücke von altfranzösischen Handschriften wundern mag, die an vielen Stellen jedes Verständniß unmöglich erscheinen lassen, und gleichwohl mit einer Unbefangenheit veröffentlicht werden, welche das Verständniß von Seiten der Leser ohne Weiteres voraussetzen scheint. Auch fehlt es nicht an neufranzösischen Uebersetzungen, welche mit offenkundiger Willkür den Worten bald diese, bald jene Bedeutung unterstehen und selbst sinnlosen Wortkörpern ohne Bedenken Begriffe andeuten.

In der Weise, wie Herr Mätzner seine Lieder edirt hat, giebt es kaum eine zweite Ausgabe. Wir haben verschiedene schätzenswerthe Editionen, die aber theils ohne Glossaire sind, theils ein unzureichendes haben. Wie viel Incorrectes steckt in dem von Méon zum Roman vom Fuchs! Das von Michel zum Rolandslied ist, wie oben schon bemerkt, unvollständig. Auf den ersten drei Seiten fehlen unter andern: *acraunter*, *adeiser*, *adurer*, *aduber*, *aire* (*de bon airo*, *de mal aire*), *atarger* u. s. w. Dagegen hat es solche gewöhnliche Sachen wie *ad* (*habet*), *aimet* (*amat*) u. s. w. Welche Bedeutung das einst bedeutende Wörterbuch von Roquefort jetzt hat, ist bekannt. Durch den dritten Theil von Burguy ist nun freilich auch in lexikalischer Beziehung viel geschehen, aber da derselbe nur die in der Grammatik vorkommenden Wörter erklärt, so findet man beim Gebrauch anderer Werke manche Lücke.

Hier folgt der Anfang des Rolandsliedes als Probe der nächstens erscheinenden Ausgabe. Daß gerade dieses Epos gewählt ist, liegt in dem hohen Range, den es unter den altfranzösischen Gedichten einnimmt. Es ist versucht worden, den Text noch correcter und mit der Handschrift übereinstimmender darzustellen, als bei Michel und Génin es der Fall ist. Die Abweichungen sind besonders angegeben. Das Glossaire, wovon unten eine Probe mitgetheilt ist, soll die vorkommenden Wörter, die irgend nur dem Leser Schwierigkeit bieten können (freilich wird die Kenntniß der Hauptsachen der Grammatik nach Burguy vorausgesetzt), erklären und schwierigere Stellen erläutern. Das Ganze soll, schon durch seinen geringern Umfang und seine einfachere Ausstattung, dem Einzelnen leichter anschaffbar sein.

1. Carles li reis, nostre emperere magne,
 Set anz tuz pleins ad ested en Espagne,
 Tresqu'en la mer cunquist la tere altaigne;
 N'i ad castel ki devant lui remaigne,
 Mur ne citet n'i est remes a fraindre,
 Fors Sarraguce, ki est en une muntaigne.
 Li reis Marsilie la tient, ki Dieu n'enaimet,
 Mahummet sert e Apollin recleimet:
 Ne s'poet garder que mals ne li ataignet. Aoi.

2. Li reis Marsilie esteit en Sarraguce,
 Alez en est en un verger suz l'umbre,
 Sur un perrun de marbre bloi se culche,
 Environ lui plus de vint milie humes.
 Il en apelet e ses dux e ses cuntes:
 Oez, seignurs, quel pecchet nus encumbret,
 Li empereres Carles de France dulce
 En cest pais nos est venuz cunfundre.
 Jo n'en ai ost qui bataille li dunne,
 Ne n'ai tel gent ki la sue derumpet.
 Cünseillez-mei cume mi saive hunc,
 Si me guarisez e de mort e de hunte.
 N'i ad paien ki un sul mot respndet,
 Fors Blancandrins de castel de Val Funde.

3. Blancandrins fut des plus saives paiens,
 De vasselage fut asez chevaler,
 Prozdom i out pur sun seigneur aider,
 E dist al rei: On ne vus esmaier;
 Mandez Carlun, al orguillus, al fier,
 Deuz servises e mult grant amistez;
 Vos li durrez urs e leons e chens,
 Set cenz camelz e mil hosturs muers,
 D'or e d'argent .iiii. c. muls cargez,
 Cinquante carre qu'en ferat carier:
 Bien en purrat luer ses soldciens;
 En ceste tere ad asez osteiet,
 En France ad Ais s'en deit ben repairer.
 Vos le suirez a la feste seint Michel,
 Si receverez la lei des Chrestiens,

Serez ses hom par honur e par ben.
S'en volt ostages, e vos l'en enveiez
U dis u vint; pur l'i afiancer,
Enveius i les fils de nos muillers:
Par nun d'ocire i enveierrai le men.
Asez est melz qu'il i perdent le chefs,
Que nus perduns l'onur ne la deintet,
Ne nus seiuns cundui a mendeier. Aoi.

4. Dist Blancandrins: Par ceste meie destre
E par la barbe ki al piz me ventelet,
L'ost des Franceis verrez sempres deffere;
Frances s'en irunt en France la lur tere.
Quant caseuns ert a sun meillor repaire,
Carles serat ad Ais a sa capele,
A seint Michel tendrat mult halte feste;
Vendrat li jurz, si passerat li termes,
N'orrat de nos paroles ne nuveles.
Li reis est fiers, e sis curages pesmes,
De noz ostages ferat trencher les testes:
Asez est mielz qu'il i perdent les testes,
Que nus perduns clere Espaigne la bele,
Ne nus aiuns les mals ne les suffraites.
Dient païen: Issi poet-il ben estre.

5. Li reis Marsilie out sun cunseill finet,
S'in apelat Clarun de Balaguet,
Estamarin e Endropin sun per,
E Priamun e Guarlan le barbet,
E Machiner e sun uncle Maheu,
E Joimer e Malbien d'ultre mer,
E Blancandrins, por la raisun cunter;
Des plus feluns dis en ad apelez:
Seignurs baruns, a Carlemagnes irez;
Il est al siege a Cordres la citeit.
Branches d'olive en voz mains porterez,
Ço senefiet pais e humilitet.
Par vos saveirs s'em puez acorder,
Jo vos durrai or e argent asez,

Teres e fiez tant cum vos en vuldrez;
Dient pain: De ço avum nos asez. Aoi.

6. Li reis Marsilie out finet sun conseil,
Dist a ses humes: Seignurs, vos en ireiz;
Branches d'olive en voz mains portereiz.
Si me direz a Carlemagne le rei
Pur le soen Deu qu'il ait mercit de mei;
Ja einz ne verrat passer cest premer meis
Que je l' suivrai od mil de mes fedeilz,
Si receverai la chrestiene lei,
Serai ses hom par amur e par feid;
S'il voelt ostages, il en averat par veir.
Dist Blancandrins: Mult bon plait en avereiz. Aoi.
7. Dis blanches mules fist amener Marsilies,
Que li tramist li reis de Suatilie.
Li frein sunt d'or, les seles d'argent mises.
Cil sunt muntez ki le message firent,
Enz en lur mains portent branches d'olive;
Vindrent a Charles ki France ad en baillie,
Ne s' poet garder que alques ne l'engignent. Aoi.
8. Li empereres se fait e balz e liez,
Cordres a prise e les murs peceiez,
Od ses cadables les turs en abatied.
Mult grant eschech en unt si chevaler
D'or e d'argent e de guarnemenz chers.
En la citet nen ad remes paen
Ne seit ocis u devient chrestien.
Li empereres est en un grant verger,
Ensembl'od lui Rollans e Oliver,
Sansun li dux e Anseis li fiers,
Gefreid d'Anjou li rei gunfanuner,
E si i furent e Gerin e Gerers.
La u cist furent, des autres i ont bien;
De dulce France i ad quinze milliers.
Sur palies blanches siedent cil cevalers,
As tables juent pur els esbaneier,

E as eschees li plus saive e li veill,
 E escremissent cil bachelers leger.
 Desuz un pin, delez un eglenter.
 Un faldestoed i unt fait tut d'or mer.
 La siet li reis qui dulce France tient,
 Blanche ad la barbe e tut flurit le chef,
 Gent ad le cors e la cuntenance fier.
 S'est ki l' demandet, ne l'estoet enseigner;
 E li message descendirent a pied,
 Si l' saluerent par amour e par bien.

9. Blancandrins ad tut premereins parled,
 E dist al rei: Salvetez de Deu
 Le glorijs que devum aurer.
 Iço vus mandet reis Marsilies li bers:
 Enquis ad mult la lei de salvetez,
 De sun avoir vos voelt asez duner,
 Urs e leuns e veltres enchaignez,
 Set cenz cameilz e mil hosturs muez,
 D'or e d'argent .iiij. cenz muls trussez,
 Cinquante carre que carier en ferez:
 Tant i averat de besanz esmerez
 Dunt bien purrez vuz soldeiers luer,
 En cest pais avez csted asez,
 En France ad Ais devez bien repairer.
 La vos suirat, ço dît mis avoez.
 Li empereres tent ses mains vers Deu,
 Baisset sun chef, si cumencet a penser. **Açi**
10. Li empereres en tint sun chef enclin,
 De sa parole ne fut mie hastifs,
 Sa custume est qu'il parolet a leisir;
 Ayant se redrecet, mult par out fier li vis;
 Dist as messages: Vus avez mult ben dit.
 Li reis Marsilies est mult mis enemis.
 De cez paroles que vos avez ci dit.
 En quel mesure en purrai estre fiz?
 Voet par hostages, ço dist li Sarracins,
 Dunt vos aurez u dis u quinze u vint.

Par num de ocire i metrai un mien filz,
E si'n averez, ço quid, de plus gentilz.
Quant vus serez el palais seignurill
A la grant feste seint Michel Peril,
Mis avoez la vos suirat, ço dit;
Enz en voz bainz que Deus pur vos i fist,
La vuldrat il chrestiens devenir.
Charles respunt: Uncore purrat guarir. Aoi.

11. Bels fut li vespres e li soleilz fut cler;
Les dis mulez fait Charles establir.
El grant verger fait li reis tendre un tref,
Les dis messages ad fait enz hosteler;
Xii. serjanz les unt ben cunreez.
La noit demurent tresque vint al jur cler.
Li empereres est par matin levet;
Messee matines ad li reis escultet.
Desuz un pin en est li reis alez,
Ses baruns mandet pur sun cunseill finer,
Par cels de France voelt il del tut errer. Aoi.

12. Li empereres s'en vait desuz un pin,
Ses baruns mandet pur son cunseill fenir:
Le duc Oger e l'arcevesque Turpin,
Richard li velz e sun nevuld Henri,
E de Gascuigne li proz quens Acelin,
Tedbald de Reins e Milun sun eusin;
E si i furent e Gerers e Gerin,
Ensembl'od els li quens Rollant i vint
E Oliver li proz e proz e li gentilz;
Des Francs de France en i ad plus de mil.
Guenes i vint, ki la traison fist;
Des ore cumencet le cunseill que mal prist. Aoi.

13. Seignurs baruns, dit li emperere Carles,
Li reis Marsilié m'ad tramis ses messages;
De sun avoir me voelt duner grant masse,
Urs e leuns e veltres caignables,
Set cenz cameilz e mil hosturs muables,

Quatre cenz mulz cargez del or d'Arabe,
 Avoec iço plus de cinquante care;
 Mais il me mandet que en France m'en alge,
 Il me suirat ad Ais a mun estage,
 Si receverat la nostre lei plus salve;
 Chrestiens ert, de mei tendrat ses marches;
 Mais jo ne sai quels en est sis curages.
 Dient Franceis: Il nus i cuvent garde. Aoi.

14. Li empereres out sa raisun fenie.
 Li quens Rollans, ki ne l'otriet mie,
 En piez se drecet, si li vint cuntredire.
 Il dist al rei: Ja mar crerez Marsilie.
 Set anz pleins que en'Espaigne venimes;
 Jo vos cunquis e Noples e Commibles;
 Pris ai Valterne e la terre de Pine,
 E Balasgued e Tuele e Sezilie.
 Li reis Marsilie i fist mult que traitres,
 De ses paien enveiat quinze milies;
 Chancuns portout une branche d' olive;
 Nuncerent vos ces paroles meismes.
 A voz Franceis un cunseill en presistes;
 Loerent vos alques de legerie.
 Dous de voz cuntes al paien tramesistes:
 L'un fut Basan e li autres Basilies;
 Les chef en prist es puis desuz Haltilie.
 Faites la guer cum vos l'avez enprise,
 En Sarraguce menez vostre ost banie,
 Meter le sege a tute vostre vie,
 Si vengez cels que li fels fist ocire. Aoi.

Glossaire.

Das folgende Glossar ist, wie aus der Durchsicht erhellen wird, nur sprachlich. Sachliche Erklärungen sind besonders zusammengestellt. Die angeführte Seitenzahl bezieht sich hier vorläufig auf die Ausgabe von Michel. Die Citationen sind leicht verständlich. Es sind angeführt, außer den Ausgaben von Génin und Michel, die Variations und das

Verifon zu Molière vom erstern, die Wörterbücher von Diez, von Roquesfort, das lexique roman von Raynouard, das provençalische Wörterbuch von Honnorat, die oben erwähnte Uebersetzung von Delécluze, Wadernagels altfranzösische Lieder, Diez Grammatik, Burguy's grammair und glossaire, die glossaires von Mäzner, von Méon zum Roman vom Fuchs, von Michelant zu Li Romans d'Alixandre, von Luzarche zu dem Drama Adam u. s. w.

A (lat. ad), S. 18 la murrez vus a hunte e a viltet. S. Burguy II, S. 341. Al rei S. 18 für du rei. — Aa, S. 147, ist sicherlich ein Schreibfehler; man lese: mult sereit sols ki a li se cumbatreit. — Aates, S. 150: lur chevaux sunt euranz e aates; leurs chevaux sont vifs et agiles. Roquesfort denkt dabei an aptus und übersetzt: habile, capable, proportionné; Burguy Gl. giebt die Bedeutung an durch vif, bouillant, agile, prompt. Die richtige Ableitung daselbst S. 24: de l'ancien norois at, provocation au combat, att, provoqué. Génin übersetzt: leurs chevaux sont vifs et bien dressés. — Abatied, S. 5, abat; also abatier Infinitiv, abattre. — Acer, acier. — Acorder, S. 4: s'em puez acorder (si en pouvez —), si vous pouvez vous accorder là-dessus avec le roi. — Acorde, accord, traité. — Acraventer, S. 76, zerstören, von crepans, Part. von crepare, woher crever. — Acuminiez, S. 149, communies. Oent lur messes e sunt acuminiez; ils entendent la messe et communient. — Acunter, compter, raconter. — Adeist, Conjunctiv Präs. 3. Pers. von adeser, toucher, s. Burguy Gl. aherdre. — Adenz, adent, eigentlich à dents, sur les dents, la face contre terre, prosterné. „E il cume il cunut Helie, chaïd adent devant lui.“ (Rois, p. 314.) Cecidit super faciem suam. Es ist oft mit envers verbunden. Chaent adenz, chaent envers. (Roman de Rou, L. p. 348.) Von adent kommt adenter, appuyer le visage contre quelque chose, renverser, coucher. — Ademplier, S. 13, accomplir. — Adeser, adeiser, sich nähern, berühren, von adhaesus, wie aherdre, aerdre von adhaerere, s. Diez W., S. 550. Bei Méon: adoiser. — Adextrar. S. 102, rechts gehen oder sich setzen, aus Höflichkeit; es ist das lateinische tegere latus: utne tegam spurco Damae latus? (Hor.). Eam in processionem domnus episcopus addextravit. (Babricus, in Chron. Cameracensi). Elles en ont le Chevalier mené, jusqu'a l'ostel l'ont toujours adextré. (Aubry le Bourg.) — Adub, S. 70, Rüstung, S. Diez W. S. 5. Daber aduber, ausrüsten, bewaffnen. — Adurer, s. Burg. Gl. S. 122: adurer,

ordinairement au part. passé adureie, adure, supporter, endurer, endurcir; de *obdurare*, avec changement de la préfixe. Abduré est une épithète fréquente des héros: l'endurci, l'infatigable, le brave. Wenn es aber in unserm Liede heißt: la bataille est aduree endementres! so ist wohl an ein Verb zu denken, daß den Sinn hat von devenir dur. Génin übersetzt: la bataille est devenue affreuse. Honnorat: *adurar* endurcir, obstiner, persister. — *Affermer*, affermir, rendre ferme et stable. — *Afiancer*, S. 2, pour lui afiancer; Génin nach dem Original richtiger: pur l'i afiancer. Fiancé, von fidentia, ist Eid (besonders der von Vasallen dem Herrn geleistete), Gelübde, Verpflichtung, Vertrauen, Gewissheit; *fiancer*, versprechen, — *afiancer*: confirmer par sa foi, par une promesse, rassurer. Burguy Gl. S. 162. — *Afichee*, S. 131: la bataille est mult dure e afichee = la bataille est très-dure et obstinée. S. 121: puis si chevalchet mult aficheement, fräftig, gewaltig. *S'aficher*, s'obstiner, s'efforcer. — *Afler*, S. 65, sur l'erbe verte li cler sancs s'en afilet: coule en filets. — *Afiner*, finir, S. 151. Ueber finer s. Burg. Gr. I. S. 339. — *Agiet*, S. 98, n'en i ad cel a (Génin as) Franceis ne s'agiet; Génin übersetzt: il n'est celui qui n'attaque un Français; von ageter der Conjunct. Präsens (geter werfen). — *Agiez*, dard. *Agreger* (von greger — grief — gravis) accabler. — *Agut*, S. 76, fiert Marganices sur l'elme a or agut; Delécl. il frappe M. sur son casque surmonté d'une pointe d'or; von acutus. — *Aie*, aide. — *Ainz*, S. 103; Michel faßt es als aille; Génin hat es durch alge ersetzt. — *Aire*, de bon aire, de mal (put) aire = de naturel (Génin: il est issu d'un bon nid, de bonne extraction; er denkt an aire Forst.) Aire, naturel, von area; air Luft, von aer. — *Aisli*, *aisvos*, *asvos*: ais und as ist eine andere Orthographie für eis, ez, es von ecce. S. 95, 132, 17. — *Ait*, ait vos Deus, que Dieu vous aide. — *Aitre*, vom lat. atrium, bedeutete parvis: le parvis intérieur et extérieur du temple des Juifs; le parvis d'une église: Les autels que Manasses ont fait faire faire as dous aîtres de temple. „L'aitre qui fut plus prucein al temple sud li aîtres as pruveires. (Le livre des Rois). — *Aiut*, adjuvet, von ajuer, ainer. — *Ajurnee*, Tagesanbruch, jurz ajurnez, jour levé. — *Ajuster*, versammeln, zusammenfügen; ajustee, Versammlung, Zusammentreffen. — *Albe*, aube. — *Algalises*, calife. — *Algier*, oder *algeir*, s. agiez. — *Almacur*, Würde bei den Saracenen, entsprechend der des connétable, comes stabuli. — *Alne*, aune; S. 93: il n'en i ad ne veie ne senter ne voidie

tere ne alne (ne) plein pied que il n'i ait o Franceis o paien; Génin: de voidé tere; er übersezt: il n'est pas une aune, pas un pied de terrain que ne recouvre le cadavre . . . — *Alquant*, *alquanz* einige (von aliquantus) — *Alques*, Adverb; eig. aliquid, quelque chose, dann un peu, assez. Burguy, Gr. I. 171. — *Alt*, aille, S. 101. Burguy, Gr. I, S. 284. — *Altaigne*, hoch; die Ableitungsendung ist lateinisch aneus; vergl. extraneus, it. stranio, span. estrao, prov. estranh, fr. étrange. S. grifaigne. Ueber die Diphthongirung des a s. Wadernagel, Altfranz. Lieder S. 155 ff. Vergl. montagne von montanea. — *Altisme*, altissimus. Das Altfranzösische, wie es häufig noch den lateinischen Comparativ auf or hat, besitzt auch vielfach den Superlativ auf isme, ime, esme, selbst mellesme (für optimus). Burguy I, S. 106. — *Altretant*, autant. — *Altretel*, ebensolcher. — *Altrer*, li altrer, aus alter und heri, bed. l'autre jour, neulich, einst. — *Altroi*, autrui. — *Aluer*, von allocare, setzen. — *Alues*, S. 64: de l'oree selle les dous alves d'argent. Die auves oder aubes waren die beiden Erhöhungen des Sattels, die vorderen und die hinteren. Mathieu Paris sagt von einem Reiter, daß ein Pfeil ihn an die anbe! des Sattels festgenagelt habe. Vgl. Ducang. unter Alva, Alba. Cotgrave giebt auch dies Wort aube. — *Ambure*, beide, kommt vom Genitiv amborum, wie leur (lur) von illorum. — *Amiste*, amitié, dann Geschenk. — *Amsdous*, beide: Burg. I, 112 führt noch andere romanische Formen als régime an: embedeus, amdeus, ambedous, andeus, ansdous, ambedeus. — *Ameiner*, amener; daher amein als dritte Person des Coniunctivs S. 106. — *Amiracle*, S. 59: l'escut miracle = d'émir. Amirafles, amiraill, amurafles, Emir. — *Amure* lame. *Anceisur*, ancêtre. — *Angoiser*, anguissier, être dans les angoisses, und activ: faire souffrir; *anguissables*, *anguissables*, *anguissus*: penible, dans les angoisses. Anguissus ist das jetzige angoisseux. — *Anne*, anima. — *Anoel*, S. 110, une feste anoel. Vergl. Voy. de Charlem: Vit de cleres colars li muster peinturez, De martirs et de Virgines e de grans majestez, E les curs de la lune, e les festes anuels. Michel citirt einen lateinischen Text, aus dem hervorgeht, daß unter festes annuelles man Weihnachten, Ostern, Pfingsten zu verstehen hat. C'étaient, sagt Génin, les époques de cours plénières; le calendrier du XII^e siècle appelait fêtes annuelles celles que notre calendrier moderne appelle fêtes mobiles. — *Anprès*, après. — *Ans dous*, s. amsdous. — *Ans-guarde*, avant-garde. — *Anz*, li anz, annus, set anz septem annos.

-- *aoi*, Interjection, die sich gewöhnlich am Ende der Strophen, oder innerhalb derselben findet. Ist es ein Kriegsgeschrei? Ein Ausruf der Bewunderung? Ein Zuruf an den ménétrier, der den Gesang des jongleur begleitete, um das Ende der Tirade anzugeben? Michel und Génin bringen *aoi*, *avoi* mit dem jetzigen englischen *away* zusammen; letzterer übersezt; *à voie*, *allons!* *en route!* Diez, Gr. II., S. 413, hält es für einen Ausruf unmuthiger Bewunderung, leitet daher das mittelhochdeutsche *avoy*, eigentlich *ha voi*, ital. *eh via* (ei was, eig. ei weg). Burguy Gr. II., S. 396: *avoi me paraît tout simplement être une composition de ha ou ah interjectif et de voi, du verbe voir.* L'espagnol a une interjection tout à fait identique dans *asè* = *ave*, c'est-à-dire *a-ve*: *a* interjectif et *ve* vide. Als Bedeutung giebt er dieselbe als Diez an (cette interjection sert en général à exprimer l'étonnement, avec une idée de contrariété, de mécontentement, d'irritation. Aehnlich Roquefort: *avoi* = *hélas!* Verguziehen scheint die Ableitung des zweiten Bestandtheils vom lateinischen *via*, direct, oder vermittelt des Verbs *avoyer*, das das französische besaß mit der Bedeutung *mettre en chemin*, *conduire*, *diriger*, *marcher*. Bemerkenswerth ist noch die Ansicht Wolfs (Ueber die *Lais*, S. 189), der in *aoi* einen kirchlichen Refrain: *evovae* findet, woraus aber nur das dreisilbige *evoe* hätte entstehen können. — *Aort*, S. 34, *adore*. Conjunctiv. — *Aparoir*, *apparaître*. — *Apeler*, *apeler*; für *en apeler* schreibt Génin *enapeler*, und *en* für das latein. *in* ansehend, hält er es mit *affari* zusammen und übersezt: *anreden*. *Apeler* ist gleichsam ein Verb der Bewegung, kommen lassen; mit diesem verband sich häufig *en* mit Abschwächung der eigentlichen Bedeutung *inde*. Vgl. *emporter*, *enlever*, *entraîner*, *s'enfuir*, *s'ensuivre*, *s'envoler*, *s'en aller*. Génin Mol. führt noch an: *s'ensauver*, *s'enpartir*, *s'entourner*. Daß die Bedeutung von *inde* nicht mehr die eigentliche ist, erhellt daraus, daß ein anderer Genitiv dabei steht, der den Ausgangspunkt bezeichnet. *Ensivre* entspricht auch *insequor*; La Fontaine: *le jour ensuivant*; Montaigne: *je n'ignore pas les lois de la nostre (politesse); j'aime à les ensivre*. *In enamer* (s. dieses) ist *en* das lat. *in*, wie *in enhair*. Nos pères sagt Génin (Molière), *ont composé avec en quantité de verbes, entre autres ceux qui marquent le passage progressif d'un état dans un autre: embellir, enlaidir, emmaladir, engraisser, emmaigrir etc., c'est-à-dire, devenir de plus en plus beau etc. Mais comme la notation en sonnait an, d'où vient qu'on a écrit et prononcé anemi, fame, sola-*

nel, les mots figurés, ennemi, femme, solennel, on a de même prononcé; et par suite, écrit, amaigrir, agrandir, pour emmaigrir, engrandir; certains mots ont conservé leur syllabe initiale *en*; d'autres ont totalement péri, par ex. emmaladir, au lieu de quoi il nous faut dire *tomber malade*; d'autres enfin ont conservé la double forme, comme ennoblir et anoblir, à chacune desquelles les grammairiens sont parvenus à fixer une nuance particulière; d'abord toute de fantaisie, puis adoptée, et maintenant consacrée par l'usage. Das *daß* a in amaigrir u. f. w. das lateinische *ad* ist, liegt auf der Hand. *Ad* bildet häufig aus Nominibus im Französischen Imperativa der zweiten Conjugation, wie adoucir, agrandir, attendre, avilir; Factiva der ersten und zweiten Conjugation: affiner, agréer; attrister, arrondir u. f. w. Die; Gr. II, S. 346. — *Apert*, S. 88, appelle. — *Apert*, von *aparoir* (apparaître). — *Approcher*, approchés; *aproisner* (approximare) approcher. — *Aquillit*, accueille. — *Aquisier* rendre coi (v. quietus) beruhigen, befriedigen. — *Aquiter*, befrieren. — *Ardre*, ardeir, brennen, glänzen. — *Arrière*, arrière. — *Arestue*, arrêtée, S. 52. — *Arguer*, blâmer; 2. piquer, aiguillonner, exciter. — *Arrement*, Intje. Raynouard im Reg. N. führt als prov. Formen an; atrament; atremans, airamenz; altfranz. Formen sind noch: atrement (Roman du Ren. et tot son cors delivrement Lors fu plus noir que atrement) und airement (R. du comte de Poitiers: plus noirs est d'airement bouli). — *Arsee*, S. 10, brûlées, von ardre (ardere). — *Artimal*, magie, von *ars mala*. — *Arunde*, hirondelle. — *Ascondre*, abseondere; asconbe cachée; la cachette. — *Aseger*, assiéger. — *Aserie*, S. 29 la nuit est aserie, ebenso S. 141, 154. Michel: est devenue calme. *Aserir* kommt von serum, woher soir, bedeutet daher faire soir, devenir tard. Génin: il fait nuit noire, il fait nuit serrée (?). Roquefort: asserir: faire soir; calmer, tranquilliser. Méon im Rom. du Ren. aserie: calme, tranquille; ebendasselbst: seri, sieri: doux, mélodieux, agréable. Regters kommt von serenus, wovon auch das Verb. serener, être oder devenir serein. Sonnorat: sere, sera: serein; aserar: faire tard. Burgun führt bei aserir nur die eine Bedeutung, faire soir an. — *Asiet*, assied. — *As-lès-vus*, les voici, f. oben ais-li. — *Asner*, esmer, syncope d'estimare, estimer, juger, viscer. Le substantif de ce verbe est *esme*; a mon esme, selon mon estime, je pense. — *Asols*, S. 14, absous; asoldrai, absoudrai. — *Assourer*, aseurer: assurer. Bei Génin steht S. 111

aspotret für asouret, und er übersetzt: le preux Roland ne s'épou-
rante . . . Denkt er an ein Verb, das mit pavor zusammenhängt?
— *Astenir*, abstenir. — *Aster*, häter. — *As-vos*, as-vus, f. ajs-li. —
Atant, f. Burguy, II. S. 325, lors, alors, en ce moment, mainte-
nant. — *Atarger* (atarder) retarder. S. 15: qui pour l'attendre
a ralenti le pas. — *Ateignet*, Coniunctiv Präsentiſ von ataindre
(attingere, atteinde). — *Atout*, mit. — *Aünade*, Vereinigung, von
aünar (adunare). — *Aürer*, adorare, prier. — *Aüst*, eüt. —
Asaler, descendre, baisser, couler (von vallis). — *Avenir*, convenir,
plaire, Burguy I. S. 405. — *Averez*, avare. — *Averill*, avril. —
Averse, adversa; *avers*, entgegengesetzt. *Averser*, ist adversarius, und
daher der Feind par excellence, der Teufel: Avers endiable. —
Vespree findet sich bei Génin 298; bei Michel (S. 138) *vespree*
(rig. *vesperata*), la vèpre, la soirée (f. *vespree*). Das Verb
avespre (faire tard, commencer à faire nuit) wird im Infinitiv als
Substantiv gebraucht. f. Burguy I. S. 306. — *Avisiun*, vision,
apparition, avis, — *Avos*, Herr. *Avoué* ist derjenige, den ich als
meinen Herrn erkenne (avone), dessen Schutz ich dagegen beanspruche,
denn *avouer* ist protéger: Li dit habitant ne porront ne ne devront
avouer ne *reclamer* leurs biens d'autre seigneur que de nous
(Ordonn. des rois de France). *Advocamentum*, advocatio, advoca-
ria, im Spätlatein, franz. *avouerie*, ist tutelle, protection: Omnes
homines de Nigravalle se miserunt in adoveria mea et salva-
mento meo (bei Ducange): tous les gens de Noirval se sont mis
sous ma tutelle et protection.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

Lateinische Schulgrammatik von Alois Vanicel. Erster Theil. Formenlehre. Prag 1866. J. G. Calvesche Verlagbuchhandlung.

Das vorliegende Buch ist um so mehr einer eingehenden Prüfung und Anzeige werth, da es den ersten Theil einer lateinischen Grammatik bieten will, welche gestützt auf die neueren Forschungen auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft den Bedürfnissen der Schule zu genügen sucht. Der Zweck des Verfassers liegt klar vor, wenn ihn auch diese Worte der Vorrede nicht deutlich genug aussprechen: es soll eine Schulgrammatik oder lieber eine Grammatik für Schulen geboten werden, in welcher die Resultate der neueren sprachvergleichenden Forschungen in zweckdienlichem Maße und in zweckmäßiger Fassung ihre Stelle finden. Der Verfasser tritt aber dabei nicht stolz, vielmehr mit der liebenswürdigsten Bescheidenheit auf und anerkennt es laut und dankbar, wie viel er einerseits den bisherigen grammatischen Lehrbüchern der lateinischen Sprache, wie viel, wie fast alles andererseits für sein besonderes Streben er seinem Meister, Herrn Prof. Curtius in Kiel, zu danken habe. Curtius griechische Grammatik war sein Vorbild, dem er, soweit es nur immer das andere Object erlaubte, möglichst treu gefolgt; Curtius Buch über die Bildung der Tempora und Modi im Griechischen und Lateinischen war ihm eine fruchtbare Quelle; diesem freundlichen Gelehrten schuldet er die allgemeine Eintheilung des Verbum in Classen u. s. f.

Daß der Referent als Freund, nicht als Gegner die so gestaltete Grammatik prüfte, darf er denen nicht erst sagen, welche theils seine Mitwirkung bei der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung kennen, theils seine ausführliche Darlegung eines lateinischen Elementarunterrichtes in der Pädagogischen Revue gelesen haben. Wir sind nicht nur theoretisch der Ansicht, daß der Unterricht in den Sprachen

überhaupt und vor allem der Unterricht in den alten Sprachen die Resultate der neueren sprachwissenschaftlichen Forschungen oder sagen wir lieber der vergleichenden Sprachforschung zu berücksichtigen habe, d. h., daß er möglichst nach Realprincipien verfahren müsse; sondern wir können aus einer mehr als zehnjährigen Erfahrung kühn bezeugen, daß dieser Weg, wird er nur von einem kundigen und fähigen Lehrer gewiesen, sicherer und schneller zu dem allgemein erstrebten Ziele führt als derjenige, den eine der geschichtlichen Entwicklung der Sprache fremde Theorie gebahnt. Daß der Schüler dabei nicht von dem Hauptgegenstande weg auf die Bahnen der Findung jener Ergebnisse abgelenkt werden soll, das versteht sich von selbst. Doch wollen wir uns hier nicht einläßlicher über diesen gewiß sehr wichtigen Punkt aussprechen, da wir in den angeführten Aufsätzen der *Revue* denselben hinreichend erörtert zu haben meinen und uns kein ernstliches Gegenbedenken zu Ohren oder Augen gekommen ist. Aber nicht nur mindestens — allermindestens — mit den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung soll der Lehrer schon der lateinischen Elemente bekannt sein; er hat sich auch vertraut zu machen mit dem, was besonders seit einem Jahrzehnte auf dem Felde historischer Erforschung speciell der lateinischen Sprache und der übrigen italienischen Dialecte geschehen ist. Wir meinen damit vor allem das, was durch Mommsen, durch Kirchhoff und Aufrecht, durch Lachmann, Ritschl, Fleckeisen und durch die solide Schule Ritschls zu Tage gefördert worden. Ohne Rücksichtnahme auf diese schönen Resultate müßte auch die vergleichende Sprachforschung, so weit sie das Lateinische beschlägt, vielfach straucheln. Freilich sind nun namentlich auf dem Felde der historischen Entwicklung der lateinischen Formen erst vereinzelt und zum Theil recht schmale Pfade gewiesen, und eine — nicht absolute — aber für uns erreichbare Vollständigkeit ist erst dann möglich, wenn einmal das große Inschriftenwerk vollendet ist, wenn die Nationalgrammatiken in möglichst reiner Gestalt uns vorliegen, wenn die bedeutendsten, d. h. an alter Tradition reichsten Handschriften genau und umfangreich unter grammatischem Gesichtspunkt durchforscht sind. Aber auch jetzt schon ist es unsere Aufgabe was da feststeht, und wäre es noch so vereinzelt, unmittelbar für die Schule zu verwenden und nicht, weil es ja schon lange so gegangen, dazu beizutragen, daß alte, und wären es auch noch so kleine Irrthümer, weiter fortwuchern. Dieser Aufgabe, die Resultate der historischen Sprachforschung auf speciell italischem oder gar latei-

nischem Gebiete für die Grammatik zu verwenden; ist der Verfasser vorliegenden Buches nicht in hinreichendem Maße nachgekommen, was allerdings zum Theile davon herrühren mag, daß ihm in der letzten Zeit keine Gelegenheit geworden, die neueren Kunde zu verfolgen.

Gehen wir nun zum Einzelnen über und prüfen es nach des Verfassers eigenen Wünschen mindestens *sine ira*. — Nach gewohnter Weise, wie sie natürlich für griechische Grammatik früher aufgenommen, handelt eine vorangehende Einleitung von der lateinischen Sprache. Abgesehen von manchem Schiefen, was an dieser Einleitung anzusehen ist, widerspricht unsrem Sinne ihre gar so allgemeine Haltung, in welcher sie kaum sehr fruchtbar sein kann. So, wenn gleich Anfangs nur angegeben wird, die lateinische Sprache sei ein Familienglied des indogermanischen Sprachstammes und dann die einzelnen Familien des Stammes bloß genannt werden; wer gewinnt etwas mit solchen Angaben, Lehrer oder Schüler? Eine kurze Charakteristik des indogermanischen Sprachstammes sammt Erklärung der Bezeichnung „indogermanisch“, dann eine gedrängte und treffende Darstellung des Wesens der gräco-italischen Familie, ferner der italischen Dialecte und der besonderen Verhältnisse des Lateinischen zu diesen wäre ungleich werthvoller. Ein Irrthum ist es, wenn der Verfasser von sieben Familien des indogermanischen Sprachstammes spricht, während er selbst nur sechs nennt; andere kleine Versehen sind es, wenn in diesen indogermanischen Familien an der Stelle des Gräco-italischen nur das Mittelitalische sich findet, so wie die Benennung: slavisch-lettisch, statt litauisch-slavisch sehr mißlich ist, und leicht auf falsche Fährte bringen könnte. — Durch das, was der Verfasser über das Oskische und Umbrische beibringt, kommt Niemand zu einer etwelchen klaren Vorstellung über diese Dialecte. Ganz unklar sind die Ausdrücke Mundart und Volkssprache, völlig unsicher und vage die Behauptung über die Dauer des Oskischen. Und worin bestand denn sein größerer Formenreichtum gegenüber dem Lateinischen; war es nur das, worin jenes von diesem sich unterschied? Eben so wenig befriedigt uns das über eine umbrische Mundart Gesagte. Und die Sabiner, Volser, Marser, sind sie uns denn in dem Maße rücksichtlich ihrer Sprache unbekannt, daß wir nicht einmal wissen, zu welchen anderen Stämmen sie in nächster Beziehung stehen? Was will der Satz, daß die Römer, ein praktisches Volk, ihre Sprache zuerst für das Kriegswesen und den Ackerbau ausgebildet, und in welchem Zusammenhange

fehlt er mit dem unmittelbar Folgenden? Für diesen ganzen Abschnitt über die Vorgeschichte der lateinischen Sprache hätte der Verfasser reichliches aus Mommsen's römischer Geschichte entnehmen können. Aber eben so wenig genügt uns die Geschichte der lateinischen Sprache. Einmal ist dabei unter den Quellen viel zu sehr nur die Literatur berücksichtigt; dann sind aber auch hier die concreten Merkmale der einzelnen Perioden viel zu wenig hervorgehoben. Da wird nun hoffentlich bald der treffliche Ritschl ein Muster aufstellen, der in seinen Programmen und im rheinischen Museum schon so lichtvolle Beiträge zu einer Geschichte der lateinischen Sprache geliefert hat. Sollte mir der Verfasser selbst oder andere mit der Bemerkung entgegenreten, was ich da wolle, sei für eine Schulgrammatik zu viel, dann müßten wir ihnen erwidern, daß entweder ein concreteres Bild der geschichtlichen Entfaltung des Lateinischen aufgestellt werden oder dann unmittelbar mit der Grammatik selbst der Anfang gemacht werden müsse. Wir sind nun allerdings für Aufstellung eines so erfüllten Bildes — denn ein matter Schattenriß hat für Niemanden eine Bedeutung —, das reiferen Schülern und selbst Lehrern recht werthvoll sein kann; wir sind auch überzeugt, denselben auf sechs Seiten zu geben ist recht wohl möglich. Es ist in Schule und Leben über und über genug des Allgemeinen, das darum zweideutig und undeutlich ist, und die Halbwisserei fördert.

Die Formenlehre zerfällt in 1) Lautlehre, 2) Flexionslehre und 3) Wortbildungslehre. Die Wortbildungslehre hätten wir lieber zwischen die Lautlehre und Flexionslehre gestellt. Sicher fordert das ein wissenschaftliches Verfahren und warum die wissenschaftlich geforderte Ordnung in einer Grammatik, die ja kein Elementarbuch ist, dessen Folge beim Unterrichte streng eingehalten werden müßte, nicht am Plage wäre, sieht Referent nicht ein.

Die Eintheilung der Lautlehre, namentlich sofern sie die Vocale betrifft, hätte wohl schärfer und deutlicher herauskommen können, als der Verfasser sie gegeben hat. So, um nur Einen Punkt bestimmt herauszuheben, hätten wir die Veränderung der Vocale, unter die Gesichtspunkte der Qualität, der Quantität und des Verschwindens gestellt. Die Gründe der Veränderung sind oft sehr einleuchtend, so wenn sie in dem Einflusse zweier Silben auf einander liegen u. dgl. Auf ihm beruht oft auch die Hemmung der gewöhnlichen Aenderung oder das Erhalten eines älteren Lautes. Warum heißt es *consilium* und nicht *consulium*; warum sind die Formen *dii*, *diis*, *ii*,

iis dem Lateinischen nicht gerecht; warum geht *piotas* in *pietas* nicht nach den allgemeinen Regeln in *piitas* über? Warum bleibt in *filiolus* statt *filiulus* das relativ ältere *o*? Doch prüfen wir nun das Mitgetheilte selbst, wobei wir immer noch da und dort auf die allgemeine Behandlungsweise zurückkommen können. In §. 1 wird, so will es uns scheinen, sehr unnöthig der Ausdruck *Alphabet* etymologisch erklärt, ohne auf die innere, von J. Grimm hervorgehobene Bedeutung dieser Buchstabenordnung hinzuweisen. Ungenau und wiederum ohne Noth wird bemerkt, das lateinische Alphabet sei wie das griechische und die neueren aus dem phöniciſchen entstanden; mindestens sollte gesagt werden, daß des lateinischen Alphabetes unmittelbare Quelle im griechischen und zwar speciell im dorisch-sicilischen zu suchen sei. Auch im unmittelbar Folgenden finden wir kleine Unrichtigkeiten, die uns aber die Geschichte des Alphabetes und der Laute verwirren. Wenn es heißt *y* und *z* seien dem Lateinischen als Buchstaben, also auch als Laute fremd, so ist das mindestens vom *z* nicht unbedingt wahr. *Z* fand sich auch im ursprünglichen lateinischen Alphabet und war noch lange ein lateinischer Buchstabe an der Stelle des späteren *g*, als er schon aus der Lautsprache geschwunden war. Später kam er dann allerdings als fremder Buchstabe und Laut aufs neue hinzu und ward nun ans Ende gestellt; in der Plautinischen Zeit finden wir für das fremde *z* in der Regel ein *s*. Ueber *z* sprachen am gründlichsten Mommsen in den unteritalischen Dialecten S. 33 und Ritschl in einem Festprogramm von 1852, Pag. 25. Mit *y* verhält es sich allerdings so, daß es vor dem achten Jahrhundert nicht in Gebrauch kam; statt des *y* brauchten die früheren *u* und seltener *i*. Aber warum ist nicht gleich hier die ganze Geschichte des lateinischen Alphabetes, wenn auch noch so gedrängt, mitgetheilt, warum werden erst unten einige Bemerkungen über *k* und *c* gemacht? Nicht ganz zutreffend ist auch die Mittheilung, daß erst gegen Ende des Alterthums die kleinere Schrift auf gekommen; cfr. Zelle, Anleitung zur Kenntniß der römischen Inschriften, S. 62 ff. Capitel 1 handelt von den Lauten, den Vokalen und den Consonanten. Die Eintheilung der Vokale in starre und flüssige, genügt nicht; erstens sollte die ursprünglich größere Einfachheit des Vokalsystems, dann seine Stellung im ganzen Lautsysteme, und welchen Organen die einzelnen Laute entsprechen, hervorgehoben oder mindesten durch eine einfache Tabelle der sämmtlichen Laute angedeutet sein. Ueberhaupt können wir nicht verhehlen, daß es in diesem Abschnitte etwas unordentlich ausieht; denn theilweise wird da schon von einzel-

nen Schwächungen gesprochen, und zwar sowohl von solchen, die in einem und demselben Worte geschichtlich vorgehen, als von solchen, welche durch eine Vermehrung des Wortes hervorgerufen werden, aber aber das alles nur vereinzelt; theils fließt das eine Mal etwas über die Entstehung von langen Vocalen und Diphthongen ein, ein anderes Mal wird bloß der factische Bestand angegeben. Gewiß ist es nicht unmöglich auch das flüchtige Wesen des Vocales in sichere Rahmen zu fassen. Hätte uns der Verfasser in scharfer Form eine geschichtlich gehaltene Darstellung des lateinischen Vocalismus — wollte er auch die Schwächungen u. s. f. berühren, mit Hinweisung auf folgende §§. gegeben, wir wären ihm zu höherem Danke verpflichtet. An vagen und zu allgemeinen Sätzen fehlt es in diesem Abschnitte nicht, wie wenn da vom Schwanzen zwischen u und i, zwischen o und u, zwischen a und e die Rede ist, oder wenn wir lesen: „o e übergang später theils in u, theils in i,“ als ob es nirgends geblieben, oder, wenn überhaupt von „Dichtern“ die Rede ist, u. dgl.

Unter den Sätzen über einzelne Consonanten §. 11 ff. ist uns mehreres aufgefallen, und zwar gerade der erste Satz, daß „b oft in der Schrift und Sprache mit v, u, p, ph, f und d u wechsele.“ Beispiele wären hier sehr willkommen gewesen. In §. 15 ist *lecciones* sehr unglücklich als Beispiel für die alte Bedeutung des g gewählt; denn es ist jetzt wirklich nichts als alberner Eigensinn, die *columna rostrata* auch nur für ein restaurirtes altes Werk halten zu wollen. Uebrigens hätte der Verfasser über c und k nach Mommsen *Unterit. D. p. 31 ff.* schärfere Bestimmungen geben können. Ueber die Aussprache des c vor e, i x. sind wir noch immer nicht im Klaren, zumal da im Umbrischen für c vor e und i ein eigenes Zeichen aufgekommen ist, nach Kirchhoff: *Aufrecht in B. I. p. 71 ff.* Die Laute f und h vertreten nebst den *mediae* die *aspiratae* der verwandten Sprache; es steht auch f nicht nur für ein ursprüngliches th, þ, sondern nicht minder für bh, q und gh, x z. B. in *fari*, in *fel* u. s. f. Nicht *nehomo*, sondern *nehemo* wurde zu *nemo*, nicht *dehabeo*, sondern *dehibeo* zu *debeo*. Wie sich h im Anlaute häufig abschwächte, so trat es in späterer Zeit oft ungehörig vor, so in *humor* statt *umor*, in *humerus* statt *umerus*. Die Bemerkungen über j in §. 19 sind mir durchaus unverständlich: i (nicht j) haben doch außer den angeführten Ausnahmen noch sehr viele Wörter. „S wurde später zu z,“ ist ein ganz auffallender Satz. Von us dürfte gesagt werden, daß es nicht nur im Auslaute dumpf gesprochen, sondern in der archaischen Zeit auch gar

oft nicht geschrieben ward. „Qu ist ein durch nachfolgendes u ter K-Laut.“ Der u-Laut fiel bisweilen weg. — Vor einem nanten wird quu oft auch zu eu: sequundus, secundus sind Beobachtungen, die Niemanden fördern. In der guten lateinischen Sprache wurde das Zusammenstoßen von uu und o mieden; darum mußte statt quu entweder quo oder eu gel werden: sequuntur oder secuntur. Eine Zeit lang, vi durch Attius aufgekommen, finden wir auch einfaches Q st vor V, wie qura, qum zc. Lieber würden wir S. 24 gesagt h r und dann auch das ihm verwandte l sind zuweilen aus d standen, denn physiologisch und geschichtlich steht r dem d nahe l. Der Uebergang des s in r ist eine Erweichung, indem r m s tenuis ist. Die Zwischenstufe zwischen s und r zeigt uns daische und gothische z. Die Bemerkungen über s in S. 25 gel eigentlich nicht hierher, außer etwa die letzte. Auch in torus st t für st zu stehen, wenn es Bopp, wie mir scheint mit Recht, ster — in sterno herleitet. Vor den liquidis fällt anlaut s in acht lateinischen Wörtern überall, was für die Vergleichung unwichtig ist, so in nurus statt snurus, in minus statt smi u. s. f. — Auslautendes s wurde im archaischen Latein oft n geschrieben und nicht gesprochen, so tribuno militare statt bunos militares u. a. — „Am Ende der Wörter steht t oft späteres d, apud, apud“ ist wieder ein ungenauer, also unwar Satz: Testibus monumentis non magis antiquior aetas in conitione ADQVE scripturam quam contrariam in AT praepositio vel APVT SET HAVT ILLVT IT vocibus novit. Ut qui — b formas — in Plauto atque Terentio probant, grammaticorum displinam sequantur liberae reipublicae temporibus recentiorum. In der folgenden Anmerkung müßten auch Fälle, wie totius el berücksichtigt werden. Nicht nur setzen nach S. 27 die „Dichter“ für v; sondern zuweilen auch v für u. Was soll die Bemerkung daß sich oft v an u schließe, wie fluvius? Capitel 2 behandelt di Lautverbindungen und Lautumänderungen. Welche Bedeutung gerade an dieser Stelle die Vorbemerkung über die römische Sprache habe sehen wir gerade nicht ein. Im Folgenden fällt dem Referenten nur auf, daß in veho eine Verkürzung des e angenommen wird, da Estvab, griechisch εϑ — doch kurzen Vocal aufweisen. — Die Vocalschwächung ist bei weitem nicht genau genug behandelt, namentlich fehlen auch hier die durch Ritschl und seine Schule gewonnenen

Resultate über die geschichtliche Entwicklung dieser Schwächungen. Diese Resultate stehen freilich nirgend beisammen; aber der Grammatiker wird sie leicht zusammenstellen. Danach wird unser Urtheil über *mare*, *mage* u. s. f. anders ausfallen, dadurch gewinnen wir als Uebergangsstufe zwischen *ä* und *i* unter Umständen *ü*, dadurch die Gewißheit, daß *exaestumo* u. a. lange fortgebauert, dadurch gründlichen Aufschluß über *sicine*, *hicine*, *antistes* u. s. f.; bei *Pachmann* finden wir Aufschluß über *calesacio* u. s. f. Ein Irrthum des Verfassers, wenn er *redupero* von *capió* ableitet, ist längst zurückgewiesen, durch *Fleckeisen*, der als ältere Form *re-ci* (für *cis-*) *páro* nachgewiesen. Schon der einleitende §. über das Vorkommen der Vocalschwächung ist von dem Verfasser viel zu enge gefaßt, und paßt ja eigentlich nur für die Zusammensetzung mit Präpositionen. Aus dem Einzelnen heben wir als auffallend nur noch das hervor, daß §. 31 *ö* und *o* gar nicht auseinander gehalten werden. — Unbedeutend ist das, was über Vocalverstärkung vorgebracht wird, einiges auch unrichtig, wie wenn unter den Beispielen für die Einsetzung eines Vocals *udus* und *unda* aufgeführt werden, die mindestens, wenn sie derselben Wurzel angehören, ganz verschieden gebildet sind. Unter den Beispielen dafür, daß ebenso bei kurzem Stammvocale ein Dental vor *s* zu *s* werde, paßt nicht gut *cēdo*, was hier freilich *cēdo* bezeichnet ist. Dem Abschnitt, der über die Veränderungen der Präpositionen in Verbindung mit Verben handelt, wäre einiges beizufügen. Warum nehmen *ab*, *ob*, *sub* vor *t* immer ein *s* nach sich an? Ist es nur euphonisch? Vor *f* wird *ab* auch zu *a* in *afore*, *afuturum* etc. Bei *Plautus* scheint sich auch vor Vocalen einzeln *con-* zu finden, wenn das aus ihm angeführte *cōnicitis* richtig ist. Bei *dis* mußten doch die Fälle angeführt werden, wo es vor Vocalen sein *s* in *r* erweicht, bei *ex*, daß in der älteren Zeit vor *f* noch die Form *ec-* existirte. Neben *perlego* kommt auch *pellego* vor. Uebrigens wäre hier eine Bemerkung über die geschichtliche Entwicklung der Assimilation am Platze gewesen. Wo die Ausstoßung von Consonanten im Inlaute behandelt ist, wird auch *luna* statt *luena* aufgeführt; aber *luna* steht zunächst für *losna* und stammt vielleicht von einer ganz anderen Wurzelgestalt. Ueber die Ausstoßung eines Vocaleß zwischen Consonanten, wie in *Alemena*, *dextra* etc. haben wir treffliche geschichtliche Notizen von *Ritschl*, die selbst die Schulgrammatik aufnehmen sollte. Auch über Consonantenverdoppelung, die denn doch so gar selten nicht ist,

haben wir sichern historischen Aufschluß. Die Bemerkung, daß die Vorliebe für den consonantischen Auslaut bewirkt habe, daß selbst Flexionen zc. den ursprünglichen Vocal verlieren, um consonantisch auszulauten, ist wohl unrichtig; der eigentliche Grund dieser Verkürzung scheint vielmehr die lateinische Varytonie. — Die hier gebotene Lehre über die Prosodie ist wieder viel zu wenig rationell und historisch durchgeführt. Die Sprachvergleichung und die geschichtliche lateinische Sprachforschung geben uns so viele einfache Mittel auch in diesem subtilen Gebiete an die Hand, daß schon eine Hauptmasse der anscheinend verwickelten Fälle völlig ins Klare gesetzt werden kann. So ist der Irrthum, als ob j in echt lateinischen Worten Positionskraft habe, durch Aufrecht längst widerlegt; von Ritschl haben wir über die sogenannte *positio debilis*, über die auslautenden Vocale, die ihre Quantität ändern, über die Verkürzungskraft von auslautendem r und t u. s. f. längst die rechte Weisung bekommen; die geschichtliche Erklärung der prosodischen Accente, die sich da und dort im Lateinischen finden, hat uns bisher verborgene Erscheinungen entdecken lassen. Eine scharfe etymologische Prüfung der Stammbildung, der Ableitung und Flexion hellt uns manches Räthsel auf. Von Einzelheiten heben wir nur die falschen Schreibungen *secius* und *suspicio* hervor, statt *setius* und *suspitio*, die uns rasch auf die rechte Fährte bringen; und *conditio* hat sicher mit *dico* nichts zu schaffen, sondern kommt von *condere*. Auch *cōmo* und *eōma* hängen nicht unter sich zusammen, ersteres ist eine einfache Zusammenziehung von *co-imo*.

So viel über die Lautlehre der vorliegenden Schulgrammatik, die jedenfalls nicht das Beste, eher das Schlechteste an dem Buche ist. Wir rathen dem Verfasser, bei einer allfälligen zweiten Ausgabe seines Buches besonders diesem Theile seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, und neben der vergleichenden Sprachwissenschaft, namentlich auch hier, nach dem sich umzusehen, was von den hervorragendsten römischen Philologen auf dem Gebiete der lateinischen Sprachgeschichte gethan worden. Wir sind der Ueberzeugung, daß eine rechte Lautlehre das allererste Erforderniß einer wissenschaftlich gehaltenen Grammatik sei. Kürzer werden wir uns über die folgenden Theile fassen, da diese größtentheils schon von Anderen im Sinne der neueren Sprachforschung behandelt sind.

So gehen wir schnell über die Declination hinweg, deren Einteilung nach den Stammauslauten im Ganzen unsern vollen Beifall

hat; nur möchten wir in Bezug auf diese dem Verfasser zu bedenken geben, ob er nicht auch aus inneren Gründen die u-Declination besser von der Consonanten- und i-Declination getrennt hätte; jedenfalls verhält sich jene zur Consonanten-Declination ganz anders als die i-Declination, welche im Lateinischen viel von ihrer Selbständigkeit eingebüßt hat und gar sehr vermischt worden ist. Es liegt z. B. die Vermuthung nahe, ja es kann der Vorgang unseres Bedünkens in einigen Fällen scharf bewiesen werden, daß scheinbare i-Stämme verkürzt sind aus ia-Stämmen. — Leider ist auch in diesem Abschnitt der Ausdruck oft sehr unpräcis und unklar, wie wenn es S. 56 heißt, die Endung an den Stamm gehängt, gebe demselben seine verschiedene Bedeutung, oder in dem, was über die Mittel das Geschlecht zu erkennen, beigebracht wird. Vom Einzelnen berühren wir nur wenig. Es scheint uns, daß wohl hie und da ohne große Raumverschwendung auf ein Realprincip hingewiesen werden konnte, so namentlich bei der Bestimmung des Geschlechtes, bei der Behandlung des Numerus, bei Zahl und Art des Casus u. s. f. Namentlich aber vermiffen wir auch hier die gehörige Benützung des durch die neueren Forschungen von Ritschl, Lachmann u. a. aus Inschriften, Handschriften u. s. f. gewonnenen Stoffes, welcher gerade im Gebiete der Declination gar nicht unbedeutend ist, worauf Referent in der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung mehrfach aufmerksam gemacht. Nicht zu verschmähenen Gewinn hätte der Verfasser auch aus der Vergleichung der oscischen und umbrischen Declination ziehen können. Wollten wir da auf alles Einzelne aufmerksam machen, wir müßten schon über die Declination eine kleine Abhandlung schreiben, und wir haben wohl genug gethan, wenn wir den Verfasser daran erinnerten, dieses Material in Zukunft nicht außer Acht zu lassen. Schief ist manches auch vom Standpunkte der Sprachvergleichung aus ausgedrückt. Wenn die Anmerkung zu §. 56 sagt: Der Stamm ist genau zu scheiden vom Nominativus, der oft am wenigsten den Stamm des Wortes darstellt, z. B. „Stamm corpor, Nomin. corpus,“ so ist dieses Beispiel höchst unglücklich gewählt, ist doch s das Stammhafte und r nur zwischen zwei Vocalen daraus entstanden. Woher kommt die o-Declination als Abart der a-Declination? Meistens daher, daß dem alten a noch ein i vorangeht oder einstmals vorangegangen ist. Einige Fälle wie res, spes und dies haben freilich anderen Grund. Gewiß falsch ist die zwar schon von Varro überlieferte Ansicht, als sei in Diespiter ein alter Genetivus von dies überliefert. Dies

ist hier so gut Nominativus als im Sanskrit *dyām pitā* „Vater Himmel“, *Diespiter* aber ganz gleichbedeutend mit *Juppiter*. Ein Druckfehler, wie deren hier mehrere stehen geblieben, wird es sein, wenn es Anm. §. 77 heißt: „Manchmal ist der Stamm aus dem Genitiv (besser Genetiv) nicht deutlich zu erkennen“, und dann als Beispiel *miles*, *milit* angeführt wird. Daß der Verfasser *honor*, *labor*, *arbor* zu den *u*-Stämmen rechnet und die erste von den Bemerkungen in §. 90 ist uns unverständlich. Die kurzen *u*-Stämme nehmen natürlich das *s* im Nominativus nicht an, sondern behalten es bei. Ungenau ist auch der Ausdruck in §. 93, 3 da in Wörtern wie *ordo*, *margo* von keinem stammhaften *o* die Rede sein kann.

Zu den Adjectiven haben wir nur wenig zu bemerken. Die Darstellung der Comparation will uns nicht ganz gefallen. Daran thut der Verfasser allerdings recht, daß er für den Comparativus die Endung *ios* (*r*), *ius* an den Stamm treten läßt und die Superlative *issimus* als aus Comparativ- und Superlativsuffix zusammengesetzt erklärt; aber daran thut er nicht recht, daß er über *ios* (*ior*) und *ius* nur unklar sich ausdrückt. Der Nominativus und der Accusativus hatten von jeher auch in den verwandten Sprachen eine stärkere Form. Neben dieser Comparativbildung, die im Lateinischen und Deutschen die gewöhnliche ist, besteht eine zweite, die die allgemeine des Sanskrit und Griechischen ist, nämlich die auf *-ter* (*-os*, *-us*); es mußte hier ausdrücklich aufgeführt und dabei angegeben werden, daß sie besonders für bestimmtere Fixirung des örtlichen Begriffes verwendet wird. Es ist sehr natürlich, daß dann an solche Comparative von bestimmtem und eigenthümlichem Gebrauche wieder das gewöhnliche Comparativsuffix antreten konnte. Von verkürzten Comparativformen durfte nicht nur *magis* aus *magius* erklärt, es sollte auch die Entstehung von *minor*, das sein Analogon in *primores* hat, mit Einem Worte angedeutet werden. Beide verkürzte Comparativformen — die auf *-is* und die auf *-os* finden sich in unserm Deutschen wieder. So eben führten wir *primores* an, in welchem an eine Superlativendung aufs neue die des Comparatives trat, wir sahen ferner, wie in *exterior* u. a. eine doppelte Comparativformation stecke; als umgekehrte Bildungen verdienten noch *magister* und *minister* eine Erwähnung. Nicht gerade rationell ist auch das Superlativsuffix behandelt. Als anerkannt erste Gestalt mußte *-timus* aufgestellt und dann in seinen

Verwandlungen an r- und l-stämmen und endlich in seiner Anschließung an den verkürzten Comparativ verfolgt werden. Wie von *tero* ein bloßes *ro*, so kann von *timo* ein bloßes *mo* übrig bleiben, wie in *summus*.

Ueber die Behandlung der Zahlwörter treten wir nicht näher ein und heben nur das als auffallend hervor, daß für die Erklärung ihrer Form gar wenig geschehen, dagegen ihr Gebrauch in einer Weise besprochen ist, wie es sonst erst in der Syntax geschieht.

Fast dasselbe Urtheil gilt über die Behandlung der Pronomina; doch sind hier die etymologischen Aufschlüsse etwas reicher. Darauf darf schon der Anfänger aufmerksam gemacht werden, daß in *ego*, *tu* u. s. f. keine Nominativendung stecke, und daß das *go* dem deutschen *ich* in *ich* entspreche und bloß die redende Person als Subject hervorheben soll. Der Verfasser gibt als Stämme der zweiten Person und des Reflexivums *te* und *se* an, aber wie soll denn dem Schüler *tibi* und *sibi*, wie vollends *tui* und *sui* deutlich werden? Also lieber nichts oder den wahren Sachverhalt entdeckt! Und soll auch dem reiferen Schüler über *met* und *pte* nichts mitgetheilt werden? Ueber *met* für *smet* um so eher, da er für die lateinische Lautlehre, für sein Griechisch und sein Deutsch vieles daran lernen kann. Diese Formenlehre soll ja für das ganze Gymnasium ausreichen, soll auch dem reifsten Schüler zum Nachschlagen dienen. Ueber *ii*, *ei* etc. wollen wir nur die Worte Ritschls, Proleg. zu Plautus XCVIII. anführen: *geminatum i in pronomine non maiorem fidem habet quam in dii diis, pro quibus aut di dis ut i is, aut dei deis ut ei eis veteres probarunt*. Nicht klar ist uns der Grund, aus dem der Verfasser Demonstrativ- und Relativpronomina in eine Classe stellt, und unter den ersteren nicht nur *is*, sondern auch *idem* und *ipse* aufzählt. Im Griechischen ist die Zusammenstellung der Demonstrativ- und Relativpronomina sehr natürlich, im Lateinischen durch nichts gerechtfertigt; und die ältere Grammatik hat Demonstrativa und Determinativa mit klarem Bewußtsein unterschieden.

Den größten Raum in der Flexionslehre nimmt natürlich das Verbum ein. In den Vorbemerkungen ist manches Schöne enthalten und alles klar dargestellt; uns ist nur das Gesetz, nach dem der Stoff so abgegrenzt ward, nicht ganz deutlich. Im Einzelnen ist uns zweierlei aufgefallen, einmal die Bemerkung, die der Verfasser kaum wird begründen können, daß sich *s* (ursprünglich *si*) im Perfectum

zu sti erweitert habe, anderseits der gegen die Lautlehre und die historische Entwicklung der Formen streitende Satz, daß in der ersten Person Singular nach Verlust der Personalendung *m(i)* für den vor Vocalen üblichen Vindervocal *u* der Vindervocal *o* [*lego-mi*]) eingetreten sei. Dieses *o* der ersten Person war ursprünglich im Lateinischen ebenso wie im Griechischen und Sanskrit überall ein langer Vocal (Sanskrit. *ā*), und es ist eine nicht uninteressante Wahrnehmung, daß diese rein lautliche Verlängerung des Vindervocales in der ersten Person Sing. schon damals bestanden haben muß, als sich das Lateinische und Griechische oder das Gräco-italische vom Sanskrit trennte. Ueber die folgenden Theile hätten wir rücksichtlich der Unterabtheilungen sehr, sehr vieles zu sagen, während wir mit den obersten Prinzipien der Eintheilung einverstanden sind; wir beschränken uns aber darauf, Einzelheiten herauszuheben, die uns als schief oder falsch erscheinen. Wir sind nach einläßlicher Prüfung der nächstverwandten italischen Sprachen, welche wir in der Zeitschrift für Sprachvergleichung niedergelegt, der festen Ueberzeugung, daß das Lateinische nur Eine Coniunctivbildung bewahrt habe und zwar diejenige, welche der des griechischen Optatives und des sanskritischen Potentials entspricht. Die volle Form war *yā*, welche sich bald in *i* zusammenzog, bald das *y* verlor, ganz in der Art, wie die Comparativendung sich in *is* und *or* verwandelte. Die zweite Person Singular des Imperatives ist nicht nur eine verkürzte Form des Indicatives, das bezeugen uns die verwandten Sprachen, d. h. es ist hier die Endung *dhi*, *hi* geschwunden, nicht bloßes *s*. Die Imperativendung *to* ist bekanntlich aus *tod* entstanden, welche Form im ältern Latein selbst noch auftritt und gewiß auch dem griechischen *-τω* zu Grunde liegt. Die gewöhnliche neuere Erklärung von *minor*, *mini* ist uns immer noch etwas bedenklich wegen des umbrischen *mu* (Sing.) und *muma* (Plur.). Nicht nur die gewöhnlich angeführten Wörter, auch *gero* wirft im Imperativus sein *e* ab. Der lateinische Infinitivus ist nach unserer auch von Anderen getheilten Ueberzeugung nicht ein Nom. oder Accus., sondern ein Dativus, der auch syntactisch sehr leicht erklärlich ist. Allzu sicher ist hier die bloß mögliche Erklärung des Gerundiums und Part. fat. pass. als Erweiterungen des Part. imperf. als gewiß gegeben; uns ist sie immer noch unwahrscheinlich. Schließen wir unsere Bemerkungen zu diesem reichen und im Ganzen trefflich verarbeiteten Abschnitte mit einer Andeutung über *fio*, welches der Verfasser als aus *ficio* zusam-

mengezogen erklärt und darin freilich mit dem großen J. Grimm zusammentrifft. Wir haben nicht nöthig hier ein Abwerfen der Passivflexion anzunehmen, was doch gar nichts so gewöhnliches wäre; sondern fio darf uns ohne weiteres als eine Contraction für fuio gelten mit demselben i, das in capio u. s. f. erscheint. Ja wir behaupten, der Infinitivus fieri ist gar kein passiver Infinitivus, sondern er ist eine Mittelform in der Entwicklung der Infinitivendung -sē, -rei, -rī, -rē. Das ist denn auch der Grund, warum bei fieri, coepi nicht passive Form annimmt.

Der letzte Theil der Formenlehre enthält die Wortbildungslehre. Hier ist wenig von jeder vollständigeren Schulgrammatik Abweichendes zu finden. Wir können nicht verlangen, daß auf diesem Gebiete durchgehend erklärt werde, wollen aber den Wunsch nicht unterdrücken, daß der Verfasser bei einer etwa folgenden Auflage mindestens in einigen ganz klaren Fällen sich über die eigentliche Bedeutung und Entstehung der Bildung ausspreche, wir meinen etwa bei den Nomina auf *ter, trum, erum*, auf *or, turum, tinus*, bei den *verbis desiderativis* auf *turio* u. s. f. Ueberall, wo es möglich ist, soll der Lehrer und reifere Schüler auf den Geist hingewiesen werden, der in den Sprachgebilden getrieben hat.

Wenn wir auch an dem vorliegenden Buche manches auszusetzen haben, so freuen wir uns doch aufrichtig darüber, daß es erschienen und begrüßen den strebsamen Verfasser freundlich als Mitarbeiter auf dem neugewonnenen Felde.

Zürich, im September 1856.

S. Schweizer.

Schulgrammatik der lateinischen Sprache. Von A. Ruhr, Oberlehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin. Berlin, Reimer. 260 S. 17½ Sgr.

Seit Mager in seiner „genetischen Methode“ gezeigt, wie Sprachunterricht schulmäßig zu behandeln sei, sind Sprachbücher zuerst für den Unterricht in den neueren Sprachen in Menge und bald auch für den lateinischen Unterricht einige erschienen, welche nach dem Lehrgang des Lehrbuch selbst eingerichtet zeigen, den Lehrer Schritt für Schritt finden, das Unterrichtsmaterial bis ins Kleinste zurechtgelegt beibringen, und eine Uebersicht und ein Heimischwerden des Schülers im Lehrbuch fast unmöglich machen. Die vorliegende Grammatik meines Collegen Ruhr, welche derselbe in dem Pädag. Rev. 1856, II. Abth., S. 96, zum Theil abgedruckten Programin versprochen hat, scheint mir vorzüglich geeignet, den schwebenden Streit, wie eine Schulgrammatik

der lateinischen und ebenso der anderen Sprachen abgefaßt sein solle, zu entscheiden. Die alte Grammatik unterschied Formenlehre und Satzlehre. Diese Scheidung war für den Unterricht unhaltbar geworden. Man warf ihn also weg, und ließ den Satz über die Formen herrschen. Dies hatte andere Uebelstände zur Folge. Wenn nun in der vorliegenden Grammatik geschieden ist Wortlehre und Satzlehre, so halten wir damit einen Fortschritt in der Methode für mit gegeben. Freilich werden dann besondere Ansprüche an den Lehrer erhoben, die früher durch das Schulbuch selbst erfüllt sein sollten. Das Schulbuch aber soll, sagt der Verfasser in der Vorrede, den Lehrer nicht entbehrlich machen. Es soll wesentlich nur das Material bieten, welches der Lehrer zu vergeistigen, der Schüler aber, wenn es ihm zum Verständniß gebracht ist, mit dem Gedächtniß aufzunehmen hat. Es ist Sache des Lehrers nachzuweisen, wie in der einzelnen Casusregel der allgemeine Begriff des Casus sich wiederfinde; seinem Urtheile muß es überlassen bleiben, ob überhaupt, und auf welche Weise er seinen Schülern aus den vorangegangenen Einzelfällen eine allgemeine grammatische Wahrheit klar zu machen habe. Aus diesem Grunde ist, namentlich in den syntaktischen Regeln, in möglichst präcisem Ausdruck nur das Factum festgestellt und sind, wo es nöthig schien, durch ein einfaches Citat für den Lehrer die leitenden Gesichtspunkte angegeben; da, wo der Verfasser im Besonderen die richtige Auffassung der sprachlichen Erscheinung sichern zu müssen glaubte, ist auch in den Anmerkungen für die reiferen Schüler das Erforderliche hinzugefügt.

Das Buch will dem Lehrer die Arbeit, welche ihm zukommt, nicht abnehmen; aber es will ihn dafür auch nicht in zu enge Fesseln einschnüren. Aller Unterricht soll genetisch und stufenweise fortschreitend sein; jedoch Jahrelang dasselbe Pensum durchzumachen nach einem genetisch angelegten Lehrbuche, welches dazu zwingt, der Reihe nach alle Paragraphen zu absolviren, an keiner Stelle den vorgeschriebenen Gang zu unterbrechen; dazu gehört eine Entsagung, deren gerade der strebsame Lehrer am wenigsten fähig ist. Die Wortlehre dieses Buches nun, welche in herkömmlicher Weise die einzelnen Wortarten nach einander behandelt, schreibt selbstverständlich durch diese Anordnung nicht etwa auch den Unterrichtsgang vor. Dieser wird vielmehr gegeben in einem „Übungsbuch für den ersten Unterricht im Lateinischen. Zunächst zum Gebrauch für die Stettiner Friedrich-Wilhelms-Schule. Berlin bei G. Reimer“, welches neben dem grammatischen Lehrbuche in den Händen

der Schüler sein muß. Jene Wortlehre soll für den ersten Unterricht im Wesentlichen nur die Paradigmata der Formenlehre bieten: sie wird also in keiner Weise den Lehrer geniren. Aber auch die Satzlehre gestattet die möglichste Freiheit in der Behandlung der einzelnen Materie. Der Verfasser hat sich bei der Anordnung des Stoffes möglichst streng an die Entwicklung des lateinischen Satzes gehalten, und hofft, daß auch die Schüler ohne große Mühe die Gliederung des Ganzen begreifen und sich in dem Buche ohne weitläufige Register zurecht finden werden. Es ist naturgemäß, die einzelnen syntaktischen Regeln, welche zu dem Classenpensum gehören, in der Reihenfolge, wie die Lectüre dazu auffordert und nöthigt, zu erörtern und einzuüben; nur daß dabei eine billige Rücksicht auf das Leicht und Schwer zu nehmen ist. Die Repetition aller durchgenommenen Regeln mag dann nach dem Gange des Lehrbuches, oder nach andern Gesichtspunkten veranlaßt werden. Daß bei diesem Verfahren jedoch die Vollständigkeit nicht leiden dürfe, und daß für die ganze Schule die einzelnen Bemerkungen genau festzusetzen seien: das sind Postulate, die sich von selber verstehen. Um nun jene Freiheit in dem Gebrauche des Buches zu wahren, behandelt der Exercitiestoff die einzelnen syntaktischen Regeln, so weit es irgend möglich ist, eben als einzelne. Bei den Übungsbeispielen über den Acc. c. Inf. und die folgenden Abschnitte ist jedoch die Casuslehre vorausgesetzt.

In der Wortlehre ist absichtlich vieles weggelassen, was sonst in den Grammatiken zu stehen pflegt: es wäre leichter gewesen, den gebahnten Weg zu gehen. Man kann natürlich verschiedener Meinung darüber sein, ob nicht auch dies und das dem Schüler fromme; es findet sich auch in der Satzlehre manches nicht, was ein Gymnasialprimaner wissen soll: der Verfasser hat eben für Realschüler geschrieben.

Für diese ist auch der Exercitiestoff bearbeitet. Er beschränkt sich auf das Nothwendige, und wird in der Regel zu mündlichen Übungen, auf welche die Schüler sich vorzubereiten, und zu dem Ende auch die betreffenden Vocabeln vorher auswendig zu lernen haben, benutzt werden. Die wöchentlichen Scripta dagegen werden auch noch für die mittleren Classen am fruchtbringendsten aus dem jedesmaligen Lefestoffe von dem Lehrer zusammengestellt, damit so eines Theils der gewonnene Vocabel- und Phrasenstoff benutzt, andern Theils, was gerade für den Augenblick an grammatischen Dingen für die Schüler besonders nothwendig ist, mit hineingezogen werden könne.

Das ist allerdings keine unbedeutende Arbeit für den Lehrer; aber es handelt sich für die Realschulen darum bei der dem Lateinischen so knapp zugemessenen Zeit alle Kraftzersplitterung zu vermeiden. Die Gymnasien dagegen brauchen nicht so ängstlich zu sein.

Ueber die sonstige Einrichtung des Buches noch Folgendes:

1) Was an allgemeinen grammatischen Begriffen nothwendig ist, ist in einem besonderen Abschnitt (II A.) zusammengestellt, auf welchen in der Syntaxis des Lateinischen stets Bezug genommen wird. Diese allgemeine Satzlehre soll für unsere Schule zugleich den einzigen Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichtes bilden, das Minimum, in welchem alle Sprachlehrer übereinzustimmen haben. Es bilde den Inhalt der oben angeführten Programmabhandlung. 2) Der erste Abschnitt des Exercitiensstoffes stellt das zusammen, worin das Lateinische und Deutsche im Wesentlichen übereinkommen; außer der Kenntniß der Formenlehre wird dabei nichts vorausgesetzt, was nicht schon aus dem Unterricht im Deutschen vollständig klar sein muß; die letzten Uebungen über *ut, ne, quum* wollen nur ein äußerliches Verständniß dieser Conjunctionen erzielen. Das Uebereinstimmende beider Sprachen ist auch in dem eigentlichen syntaktischen Lehrtheil (II B.) in der Regel nur durch einige lateinische Beispiele repräsentirt. 3) Das für die oberen Lehrstufen Bestimmte ist mit einem * bezeichnet; außerdem ist durch verschiedenartigen Druck das zunächst Nothwendige von dem weniger Wichtigen gefondert.

So sei denn diese Arbeit der Beachtung unfreer Collegen namentlich an der höheren Bürgerschule bestens empfohlen. Ihr Gebrauch in der Schule fordert freilich von dem Lehrer für die Stunde und in der Stunde eine stets neue und ernste Arbeit. Aber um so tiefer wird er auch auf die geistige und sittliche Entwicklung seiner Schüler einwirken.

Lggn.

II.

1. *Valedictiones scholasticae*. Edidit Dr. Bomhard. Onoldi. Sumpsbuss Frid. Seybold. MDCCCLVI. 144 S. 8.

Die Zahl der lateinischen Stilisten, welche mit classischer Connnität und wahrer Eleganz die Sprache zu handhaben wissen, ist immer dünner geworden: das ist unbestreitbare Thatsache. Es wird zwar noch viel Latein geschrieben, aber in sehr vielen Fällen erscheint es als das mühsame Product der grammatischen oder stilistischen Re-

tionen, nicht als der freie Erguß einer sicheren Herrschaft, die sich im eigenen Elemente bewegt. Auch im Jugendunterrichte ist die Gewandtheit und fertige Sicherheit verloren gegangen, seitdem man die rationale Grammatik übertrieben hat. Unsere Vorfahren meinten: „Uebung macht den Meister,“ die Modernen erstreben auf diesem Gebiete nur einseitige Intelligenz ohne nachhaltigen Gewinn; unsere Vorfahren gaben ihren Schülern die Phrasen, um damit zu schaffen und zu wirken in fröhlicher Lust, die Modernen geben den Spiritus fein destillirter Regeln; unsere Vorfahren bewegten den jugendlichen Geist im Gebiete des Concreten ohne kleinliche Engherzigkeit, die Modernen ergehen sich in abstracter Verstandescultur durch vermeintliche Uebung des jugendlichen Scharfsinns in eng geschlossenen Systemen. So sind denn in Wissenschaft und Schule entweder manche Früchte hervorgetreten, an denen natürliche Gesundheit und einfacher Geschmack vermisst wird, oder die erwarteten Früchte sind geradezu ausgeblieben.

Bei so bewandten Umständen begrüßt man mit freudiger Theilnahme die wenigen Producte, welche den Stempel des römischen Geistes an sich tragen. Hierzu gehört die vorliegende Schrift des Herrn Schulrath Dr. Bomhard. Sie enthält 25 kurze Abschiedsreden, die sämmtlich in einem Tone sprechen, der aus der Seele dankbarer Schüler entlehnt ist. Die Themen sind eben so einfach als ansprechend, wie beispielsweise Nr. 8. *Literarum studia rebus adversis solacia praebent.* 15. *Hercules Prodicus.* 19. *Didicisse fideliter artes.* 22. *Goethii de conformando ingenio animoque sententia* (der Ausspruch im Tasso, „es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt“), in deren Erörterung eine wahre *suavia medulla* hervortritt. 25. *Rerum vanitas virtutisque veritas.* Manchmal besteht das Thema nur aus einem einzigen Worte, wie 16. *Frustra.* 17. *Amicitia.* 24. *Modestia*, so daß man mit gespannter Erwartung die Lectüre beginnt, aber mit inniger Befriedigung aufhört. Denn die inneren Vorzüge sind überall dieselben. Man kann sie in folgende Worte zusammenfassen: Herr Bomhard schreibt sein Latein wie seine Muttersprache, und dies mit der feinen Dialektik seines Geistes, mit lebendigem Gedankenfluß, mit blühendem Ausdruck, mit warmer, zum Gemüthe Sprechender Begeisterung für das Schöne, endlich mit einer durch langjährigen Verkehr mit der Jugend zur Virilität gewordenen Fähigkeit, in den jugendlichen Gedankenkreis einzugehen, ohne trivial zu werden. Hiermit ist das Wesen dieser Ansprachen charakterisirt. Und vermöge desselben sind sie vortrefflich ge-

eignet, um gereiften Primanern etwa als Zugabe zu einem Schulpreis gegeben, wenn nicht von allen gelesen zu werden. Ein solcher Gedanke scheint auch der Veröffentlichung mit zu Grunde zu liegen. Denn der ehrwürdige Nestor im Gymnasialschulwesen Bayerns giebt auf den Eingang des Vorworts: „Breves haec alloquutiones, quibus vale dicere posse videntur Gymnasio discipuli sub discessum, quo consilio et quibus potissimum lectoribus ediderim, quaerat fortasse aliquis non sine caussa“ schließlich folgende Antwort: „An iis certe ex discipulorum numero, qui abitum ad academiam parant? Immo his fortasse. Non enim inutile erit, discere hos, scholae quid debeant eiusque bonis praeceptoribus, saniora capere de vitae academicae ratione, consilia, deque literarum dignitate virtutisque excellentia sentire rectius atque elatius. Id si hoc libello effectum fuerit, et scholis gratum erit, nec me publicasse has minutias poenitebit.“ Möge diese Absicht in weiteren Kreisen erreicht werden!

Gelegentlicher Anhang eines zweifelnden Schulmeisters.

Da man es in obigem Schriftchen mit einem der feinsten Kenner classischer Latinität zu thun hat, so bin ich so frei, an denselben ein paar öffentliche Fragen zu richten, die kürzlich auf einer Reise beim Lesen einer Inschrift entstanden sind. Die specifischen Kennzeichen mögen hier wegb bleiben, weil es nicht auf Ort und Personen, sondern nur auf die Sache ankommt. Diese Sache aber ist folgende. In dem Lande, wo Männer wie Stallbaum, Wunder, Franke, Hoffmann, Frotzsch, Klotz und Andere noch immer den Ruhm der classischen Latinität vertreten, ist über einem Prachtgebäude diese Inschrift zu lesen: REX. ARTIS. MONVMENTA. PRINCIPUM. SOLLERTI. STYDIO. COLLECTA. IN. HOC. AEDIFICIO. PVBLICO. QVOD. CONDIDIT. FRIDERICVS. REPONENDA. ET. SERVANDA. CVRAVIT. A. MDCCCLV.

Dem lateinischen Leser dieser wenigen Worte entstehen drei Zweifel: erstens wegen des zu studio gesetzten Attributes. Man hat zwar ein summum, acre, singulare studium und dergleichen; kann man aber in solcher Verbindung sollers studium sagen? Was soll das bei collecta bedeuten? Dies wünschte ich zuerst beantwortet zu sehen. Das zweite Bedenken bezieht sich auf die Wortstellung. Wovon soll Principum abhängen, von monumenta oder von studio? Was wird wol im erstern Falle artis monumenta Principum zu bezeichnen haben? Soll aber Principum wie es scheint von studio abhängen, so

erhebt die Frage: kann man einen derartigen Ablativ wie *sollerti studio*, der hier den Hauption hat, nach der Forderung lateinischer Stilistik nachstellen? Muß es für diesen Fall nicht durchaus *sollerti studio Principum etc.* heißen? Oder läßt sich das obige Gegentheil, also eine Stellung der Worte, die zweideutig ist, aus einem Classifier oder aus der Inschriftensammlung erhärten? Dies alles gehört zum zweiten Bedenken. Das dritte betrifft die Verbindung der heterogenen Begriffe *reponenda et servanda* mit demselben *curavit*. Soll das *servare* in demselben Sinne eine abgeschlossene Handlung sein, wie sie mit Recht von *reponere* ausgesagt ist? Oder kann es im kalten Latinarstil gestattet werden, auf poetische Weise dasselbe Perfectum bei zwei verschiedenen Begriffen mit dem einen ganz eigentlich, mit dem andern aoristisch zu verbinden? Das ist das dritte Bedenken. Möchte Hr. Bomhard oder ein ähnlicher Kenner der Latinität so freundlich sein, diese schulausgeberischen Fragen des Zweiflers einer kurzen Erwiderung zu würdigen!

2. **Thukydides.** Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. Gottfried Böhme, Oberlehrer am Gymnasium zu Dortmund. Erster Band, Buch I — IV. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1856. XXIV. u. 402 S. gr. 8.

Eine neue Schulausgabe des Thukydides ist nach den bisherigen Leistungen besonders von Boppo und Krüger keine leichte Aufgabe, sobald jemand keine werthlose Compilation aus den Schätzen von Andern zu liefern gedenkt. Aber Herr Böhme hat für seinen Autor so gründliche Studien gemacht, und davon schon früher so vollgütige Beweise gegeben, daß sich im voraus erwarten ließ, er werde auch bei einer derartigen Bearbeitung die nöthige Selbständigkeit behaupten. Und dies ist auf beifallswerthe Weise geschehen. Hierzu kommt jener praktische Takt, der das Bedürfniß der Schule mit der Forderung der Wissenschaft zu vereinigen weiß. Daher wird seine Ausgabe in den Kreisen, für die sie bestimmt ist, mit großem Nutzen gebraucht werden und zur Förderung einer gründlichen classischen Bildung das ihrige beitragen. Daß solche Bildung dem Verfasser eine „rechte Herzensangelegenheit“ sei, wie er selbst sagt, zeigt seine Bearbeitung in jedem Abschnitt. Einen Glanzpunkt bildet die Einleitung, welche die Lebensumstände des Thukydides im Vergleich zu den Vorgängern, so wie der Charakter des Werkes, im Anschluß an die bewährtesten Forschungen klar und bündig auseinander setzt. Und dabei ist das Einzelne gerade an denjenigen Punkten erfasst, wo die praktische Bedeutsamkeit für die Schule am meisten hervortritt.

Was die Erklärung des revidirten Textes betrifft, so hat natürlich die grammatisch-rhetorische und logische Seite vor der historisch-antiquarischen und geographischen vorherrschen müssen, weil in der Diction und in dem Gedankenzusammenhange die wesentlichste Schwierigkeit dieses Historikers enthalten ist. Den von Vorgängern wörtlich entlehnten Notizen ist der Name ihrer Urheber beigelegt, und bei sprachlichen Dingen wird in einzelnen Fällen eine gute Grammatik citirt. Dies alles wird ein parteiloser Leser in der Hauptsache nur billigen können. Dagegen dürfte die Zahl der kurzen Fragen, welche die Aufmerksamkeit des Schülers auf leicht übersehbare Punkte hinlenken sollen, zu spärlich sein, und einiger Erweiterung bedürfen. Ferner ist das Streben, „alles über die Schule Hinausliegende“ auszuschließen und namentlich jede Bemerkung von speciell gelehrtem Interesse zu vermeiden“ noch nicht überall, besonders vom Anfange herein, mit der nöthigen Strenge durchgeführt. So liest man beispielsweise persönliche Polemik, die in kein Schulbuch gehört, wie S. 35 den Zusatz: „was nach den besten Codd. alle neueren Herausgeber getilgt haben außer Krüger, der es mühsam und nicht überzeugend zu rechtfertigen sucht;“ oder S. 98: „Matt wäre ἄλλος, wenn es wie Krüger will bedeutete“ u. s. w. Alle solche Dinge sind bloßer Pleonasmus, weil es in einer derartigen Ausgabe vollkommen ausreicht, nur das positive Resultat zu erwähnen. Dahin gehören auch Notizen wie S. 76: „In diesem Abschnitte können sich unsere Bemerkungen des ihnen vergönnten Raumes wegen auf historische Erläuterungen, insofern sie nicht zum unmittelbaren Verständnisse des Textes nöthig sind, also auf Vergleichung anderer Schriftsteller, auf die oft zweifelhafte Chronologie und dergl. nicht einlassen.“ Denn über diesen Grundsatz giebt das Vorwort genügende Auskunft. Endlich dürfte das Interesse des Schülers erfordern, daß im Tone von einzelnen Notizen, die sich hier und da finden, der schwankende und zweifelhafte Ausdruck der Bescheidenheit (ein „dürfte,“ „möchte,“ „könnte,“ „vielleicht“ und dergl.) in größere Bestimmtheit verwandelt würde.

Manches andere, was man hinzufügen kann, enthält keinen Tadel, sondern berührt nur das Gebiet des Subjectivismus, worin jedem Bearbeiter eines Autors die eigene Ueberzeugung gewahrt bleiben muß. Daher handelt es sich um verschiedene Ansichten, welche der Prüfung des Herausgebers sich anbieten. Und dazu mögen ein paar Stellen des Abschnittes dienen, den auch Dietsch in seiner werthvollen Monographie behandelt hat. Zu E. 68 bemerkt Hr. B. unter andern: „Offenbar hat

die Antithese πιστόν und ἀπιστοτέρους etwas Künstliches und Spielendes.“ Andere aber werden diesen Vorwurf gegen Thukydides, zu dem man an keiner Stelle berechtigt ist, auf Mißverständniß des Textes bringen. Denn dieser besagt einfach, daß zu großes Vertrauen auf die eigenen Vorzüge (Politik und Umgangsweise) gegen die Einrichtungen Anderer mißtrauisch mache, sie mit Mißtrauen beurtheile. In diesem Gedanken liegt „offenbar“ weder Künstlichkeit noch Spielerei. Nur darf man in die folgenden Worte ἢν τι λέγωμεν, wenn wir irgend etwas vorbringen, nichts fremdartiges hineinlegen, wie es hier geschieht. In den Worten C. 70: ἔργον οὐδὲ τὰναγκαῖα ἐξικέσθαι wird das Verbum auch hier erklärt mit „ausführen“, wo das einfachste sein möchte: in der That nicht einmal das Nothwendige erreichen, mit Bezug theils auf τὰ ὑπάρχοντα σώζειν theils auf das obige ἡμῶνται τινα. Die Erklärung am Schlusse: „ἀσχολίαν ἐπίπνον, die sie allerdings auch mieden“, scheint mir nicht hierher zu gehören. Denn die εὐτυχία ἀπραγμούν ist doch dem Wesen nach gleich der I, 32 erwähnten ἀπραγμοσύνη, der Neutralitätspolitik, die ἀσχολία ἐπίπνονος aber, die ebenfalls wie die ἰσορτία einen Seitenhieb auf die Spartaner enthält, bedeutet die mühselige Beschäftigung der Spartaner, die nur immer von neuem überlegt und niemals zum Handeln kommt. Zu beiden Begriffen bildet die im folgenden Satze liegende πολυπραγμοσύνη der Athener den Gegensatz. Diese verschwiegenen Antithesen gehören mit zur Charakteristik des Thukydides in rhetorischer Hinsicht, was Dietrich zu seiner Bemerkung hinzufügen konnte. Zu Anfange von Cap. 71 scheint Herrn B. in den Worten παρασκευή und γνώμη „ein nicht ganz klarer Gegensatz“ enthalten zu sein. Tadelnde Bemerkungen dieser Art dürften überhaupt bei Herrn B. eine zu weite Ausdehnung haben, was schon oben berührt wurde. Hier sind die Worte: „durch die Kriegsbereitschaft“ und „durch die Gesinnung“ für den beabsichtigten Gedanken ohne Tadel. Verschieden erklärt werden die Worte τὸ ἴσον „ihr“, von Herrn B.: „ihr beobachtet die Gerechtigkeit, eigentlich ihr gewährt das Billige“, von Dietrich: „ihr seht zu allem gleichgültig zu.“ Aber das giebt Bedenkllichkeiten wegen des Artikels, wegen der Bedeutung von ἴσον und wegen des Zusammenhangs; daher wird man wohl besser erklären: „ihr theilt das Gleiche zu, d. i. ihr schüzet das Gleichgewicht oder: ihr bleibt neutral.“ Mehrfach bezweifelt ist in der Stelle Cap. 75 z. C. πᾶσι δὲ ἀνεκίφθονον, τὰ ζυμζέροντα τῶν μεγίστων ἐπὶ καθήκοντι εἰ τιδεσθαι das Nomen κινδύνων, aber das Wort ist unentbehrlich, wenn man die Stelle nur also versteht: „Keinem ist es zu

verdanken, seine Interessen in Bezug auf die höchsten Gefahren (d. i. wenn die höchsten Gefahren herumstehen, wenn sie den höchsten Gefahren ausgesetzt sind) in gute Ordnung zu bringen.“ Bedenklich sind Noten wie zu Cap. 76: „*an* in einem Participialsatze, der der Regel nach *ov* verlangt,“ wenn nicht mit Beifügung der ähnlichen Stellen des Autors der Grund für die Tilgung des Gedankens hinzugefügt wird. Von ähnlichem Charakter ist die Bemerkung zu Cap. 26: „Die Begriffe schicken, sagen, befehlen werden häufig im Imperfect gebraucht; auch wo weder Dauer noch Wiederholung ausgedrückt wird.“ Denn das ist der Gesichtspunkt des Deutschen, der lebendige Hellenen dagegen wird auch bei derartigen Begriffen an die plastische Entwicklung gedacht haben. Die Worte Cap. 77: *ἀπὸ τοῦ ἴσου* und *ἀπὸ τοῦ κρείσσοτος* wird man wegen der Präposition mit dem Singular (die Parallelen haben den Plural) als Neutrum zu fassen haben; „von Seiten der Gleichheit“ und „von Seiten der größeren Macht“, von der das *βιάζομαι* ausgeht. Die relativen Comparative Cap. 82: *αἰσχιον* und *ἀπορύτερον* pflegt man zu erklären „als für Attika,“ wozu der Text keinen Anhalt giebt; Andere wollen die ganze vorhergehende Bedingung ergänzen, was noch kühner erscheint. Das Einfachste ist wol: „in einer schmälicheren und schwierigeren Lage, als in der wir uns jetzt befinden.“ In Cap. 84 scheint mir Herr B. in „*ἡδονῇ* durch die Lockung“ eine Bedeutung zu fingiren und unrichtig zu verbinden: die Wortstellung verlangt *ἐπαυρόμεθα ἡδονῇ*, wir werden nicht fortgerissen durch die Lust daran; *καὶ . . . ἀνεκιδναμεν*, und sind eben so wenig verleitet worden, was den einzelnen bestimmten Fall emphatisch hervorhebt, während das Präsens, welches Hr. B. erwartet, den Gedanken anders gestalten würde.

Weiter mit solchen einzelnen Kleinigkeiten fortzufahren, verbietet der Raum und gehört nicht zum Wesen dieser Anzeige. Sicherlich wird der verdienstvolle Herausgeber sein bewährtes dies diem docet, daß er jetzt in dem Vorwort nur für die Texteskritik beansprucht, künftig auch bei der Erklärung in Anwendung bringen.

3. **Versuch über Thukydides.** Von Rudolph Dietsch. Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1856, gr. 8.

Diese Schrift ist ein schöner Beweis der Achtung und Liebe gegen einen verdienten Kollegen des Verfassers, gegen den Prof. Dr. Lorenz zu Grimma bei dessen Amtsjubelfeier. Dem Zwecke entspricht das

Kittel in vorzüglichem Grade. Es gibt nämlich dieser Versuch „die Volksversammlung in Sparta, Thukyd. I, 67—87.“ und zwar den griechischen Text mit einer gegenüberstehenden deutschen Uebersetzung und darunter gesetzten Anmerkungen. Das Ganze ist aus der Frage entstanden, ob des Thukydides Geschichtswerk zur Lecture für Schüler geeignet sei oder bloß für Männer gehöre. Darüber differirten bekanntlich die Ansichten. Aber abgesehen davon, daß die Schüler verschiedener Anstalten im Wissen und Können verschieden sind und daß in Folge davon das „*duo si idem faciunt, non est idem*“ auch hier seine Geltung behaupten werde, hat Herr Dietsch in Bezug auf Pädagogen, die diesen Autor vom Gymnasium gänzlich entfernt wissen wollen, unter anderm bemerkt: „Es ist einmal in der menschlichen Natur begründet, daß die meisten Männer nicht zu dem greifen, wozu sie in der Jugend keine Anleitung und Anregung empfangen haben.“ Das ist sicherlich eine wahre Bemerkung, denn sie gehört zu dem alten „*ignoti nulla cupido*.“ Nicht minder bedeutsam ist was kurz darauf nachfolgt: „Es ist schon viel gewonnen, wenn die Jugend Achtung und Ehrfurcht empfinden lernt für das, was die tiefsten Geister aller Zeiten bewundert haben, wenn sie, der so viel flaches und hohles in glatter Form entgegentritt, zu dem Versuche gezwungen wird, in das tiefste und innerste eines reichen Geistes einzudringen.“

Wer nun die Kraft des Schülers an einem schwierigeren Abschnitt des Thukydides üben will, der wird die von Herrn Dietsch getroffene Wahl nur billigen können. Denn was Quintilian X, 1 in der Vergleichung zwischen Thukydides und Herodot bemerkt „*ille concitatus hic remissis affectibus melior, ille concionibus hic sermonibus, ille vi hic voluptate*“, das ist bei der „Volksversammlung in Sparta“ mit hellleuchtender Farbengebung ausgeprägt. Auch der Vorschlag des Herrn D., die Schüler in den Geist des Schriftstellers dadurch einzuführen, daß ihnen der Lehrer eine mit Fleiß und Sorgfalt gearbeitete Uebersetzung gibt und sie vermittelst derselben zur stetigen Vergleichung mit dem griechischen Texte nöthigt, um ein volleres Verständniß des Inhalts und der Form zu erzielen, — dieser Vorschlag dürfte mancherlei für sich haben, wenn auch andre einen andren Weg für den nähern und erfolgreichern halten werden. Wie dem auch sein möge, das höchste Ziel in der Praxis der Schule ist dann erreicht, wenn der Schüler die Vermittlung der fremden Sprachform in seinem Geiste so rasch vollzieht, daß er sich des Mediums der Muttersprache nicht erst bewußt zu werden braucht, sondern die

antike Form im Gefühle genießen kann. Diese Unmittelbarkeit der sprachlichen Auffassung ist den Gymnasien für Lateinisch und Griechisch vielfach abhanden gekommen, läßt sich aber durch geeignete Mittel wieder erreichen.

Wenn dazu der Vorschlag des Herrn D. auch keine unbedingte Annahme finden dürfte, so bleibt doch das Verdienst dieser Arbeit dem Verfasser an und für sich ungeschmälert. Denn die Uebersetzung des Abschnittes ist mit großem Fleiße und einflüchtiger Sorgfalt angefertigt, und zeigt an nicht wenigen Stellen, wie genau und gründlich der Verfasser mit historischem Stile sich beschäftigt habe. Nur ein Bedenken ist dem Unterzeichneten an vereinzeltten Stellen aufgestoßen, nämlich das Bedenken: ob es dem vorgelegten Zwecke nicht entsprechender wäre, den Thukydides überall als rein deutschen Historiker reden zu lassen, so daß man besonders das Satzgefüge, wo es durch Participia und mancherlei Zwischenglieder echt griechisch verschlungen ist und in wörtlicher Uebertragung zu fremdartig klingt, in den einfachen und guten Geschichtsstyl unsrer Muttersprache umgösse. Zwei Beispiele mögen das Bedenken verdeutlichen. In Cap. 76 z. 6. heißt man in der Uebersetzung: „Folglich ist uns, während andere, wenn sie unsere Macht erlangten, gewiß dafür, ob wir einige Mäßigung beobachteten, einen Maßstab geben würden, in Folge unseres glimpflichen Verfahrens Tadel nicht Lob ganz mit Unrecht geworden.“ Oder Cap. 82 z. 6. heißt es: „Denn während Beschwerden, sowohl von Staaten als von Privaten abzuheffen möglich ist, fällt's, wenn eine Gesamtheit für Sonderinteressen einen Krieg, von dem, wie er ausgehen wird, nicht zu wissen steht, erhoben, schwer ihn ehrenvoll zu enden.“ Auch einzelne Verbindungen können hierher gezählt werden, wie S. 15: „wegen von ihnen für sich veranlaßter Streitigkeiten.“ S. 17: „schon lange auf einmal kommenden Krieg sich gefaßt haltend.“ S. 39: „den Rechtsgrundlagen noch nie jemand als das erste gelten und sich vom Gewinnen abhatten ließ.“ Alle derartigen Stellen wären, wie mich bedünket, willgerade für den Zweck der „Vergleichung mit dem griechischen Text“ in ein fließendes Deutsch zu verwandeln, damit der Schüler den Unterschied zwischen beiden Idiomem desto schärfer auffassen lerne. Was endlich die Anmerkungen betrifft, so sind diese nach dem Plane des Verfassers kein fortlaufender Commentar, sondern dienen nur zur Darlegung der Gründe für seine Auffassung und suchen demnach die gegebne Uebersetzung schwieriger Stellen zu rechtfertigen. Daß in diesen Noten viel Wahres und Gutes enthalten sei, ist bei

einem Dietsch eine selbstverständliche Wahrheit. Daher wird das Denken von allen, die an Thukydides einen näheren Antheil nehmen, mit hohem Interesse und nicht ohne vielfache Belehrung und Anregung gelesen werden. Wenn übrigens der prüfende Leser nicht überall bestimmen kann, so ist dies kein Tadel gegen den Verfasser, sondern nur eine natürliche Folge, die im Wesen der Sache liegt. Ohne eigentliche Polemik zu üben, mögen ein paar Stellen dieser Art berührt werden. Die Korinthier beginnen ihre Rede an die Lakedaemonier Cap. 68 mit dem emphatischen τὸ πιστόν. Das ist wohl nicht geradezu „der conservative Character,“ sondern ganz einfach: das Vertrauen auf euer politisches und bürgerliches Leben. Denn das zu große Selbstvertrauen in die Trefflichkeit des eignen Lebens macht auch gegen andre mißtrauisch, welche andern Principien folgen. Ähnlich wird Cap. 81 διὰ τὸ εὐκοσμον wiedergegeben: „durch unseren Conservatismus“ staft des einfachen: wegen unsres geordneten Zustandes, der außerordentliche Maßregeln nie nöthig macht. Die Worte G. 69: τῇ μelleσει bezeichnen, (um gleich das Positive zu erwähnen) nicht ohne Sarkasmus: „durch Zögern abwehrend,“ ehe ihr euch zur That entschließt, daher im Vergleich mit den Athenern Cap. 70 ἄοκνοι πρὸς ὑμᾶς μελλήτας „die Schnellfertigen gegen euch Zauderer,“ und Cap. 71: διαμέλλετε. In der Verbindung Cap. 69: ἵλως τοῦ ἔργου ἀκράτει verstehe ich λόγος nicht vom „Reden,“ was die Lakedaemonier nicht träfe, sondern von der Berechnung, Ueberlegung, wie Cap. 78 mit demselben Gegensatz: ἐν τῶν λόγων ἀπτονται. Die vielbestrittne Stelle über die Athener Cap. 70: τοῖς μὲν σώμασιν ἀλλοτριωτάτοις ἐπὲρ τῆς πόλεως χρῶνται, τῇ γυνάμει δὲ εἰκαιοτάτῃ ἐς τὸ πρᾶτταιν, habe ich immer so verstanden: „sie gebrauchen die Körper als ein ganz fremdes Besizthum“ (weil nämlich die Athener als ἀποδημηταί handeln, die Lakedaemonier dagegen bei aller Opferfreudigkeit doch stets ἐνδημότατοι bleiben, wie die Inschrift bei dem Thermopylen lautete nicht „verkünde den Griechen,“ sondern „verkünde den Lakedaemoniern“); den Geist dagegen gebrauchen sie als engstes Familienglied zum Handeln, d. i. als eine nur zum Handeln gehörige Sache, nicht als etwas vom Handeln getrenntes und für sich bestehendes, wie es bei den Lakedaemoniern geschieht, die im Ueberlegen stecken bleiben.

Doch genug solcher kleintlichen Einzelheiten. Denn es kann in einer pädagogischen Revue nicht die Absicht sein, alle Schwierigkeiten zu behandeln, die dieser Abschnitt darbietet. Es sollte nur das In-

teresse des Ref. für die Sache kurz angedeutet werden mit dem Bemerken, daß das Schriftchen bei allen Freunden des Thukydides eine dankbare Aufnahme verdiene.

4. Sallusti Crispi Catilina, Iugurtha, Historiarum fragmenta. Recognovit et succincta annotatione illustravit Fridericus Kritsius, Professor Erfurtensis. Lipsiae. Sumptibus librariae Hahnianae. MDCCCLVI, XII. u. 385 pp. gr. 8.

Die Namen Sallust und Kriß gehören seit Jahrzehnten so innig zusammen, daß jeder, der sie auf einem Buche vereinigt sieht, schon im voraus eine günstige Meinung hegt. Denn gleich die erste Leistung des Herrn Kriß für Sallust war epochemachend, indem sie mit dem Reichthum ihrer Schätze wesentlich beitrug, die Studien für diesen Autor in heilsame Bewegung zu bringen. Daher haben zahlreiche Beiträge und Monographien, so wie die Ausgaben von Fabri, Gerlach, Herzog, Drelli, Jakobs, Linker und vorzüglich von Rudolph Dietsch, der p. IX mit gebührendem Lobe hervorgehoben wird, das Verständniß des Historikers weiter geführt. Aus allen diesen Forschungen nun hat Hr. Kr. in der vorliegenden Ausgabe eine Summe gezogen und diese besonders für zweierlei Leser eingerichtet: für Primaner zur Vorbereitung auf die Schullecture, oder zum Privatstudium und für Geschäftsmänner, die noch die Sehnsucht fühlen, einen römischen Classiker zu lesen. Ist auch die letztere Classe von Lesern mit der Zeit bedeutend zusammengeschmolzen, so gehört doch Sallust zu den wenigen Autoren, die gerade für praktische Männer eine anziehende Kraft besitzen.

Diesem doppelten Zwecke dient das Princip der Bearbeitung, das p. VIII in folgenden Worten liegt: „Vitatis quum criticarum disputationum salebris tum quaestionum grammaticarum ambagibus, ac simul ingrato errorum refutandorum negotio inutilique doctrinae ostentatione, quibus rebus plerumque id efficitur, ut invitati ad coenam pulcherrimam hospites non paratis dapibus frui possint, sed quasi in culinam compulsi confectioni epularum ipsi interesse cogantur, iis imprimis consultum volui, quorum interest recta eaque simplicissima via ad iustum scriptoris intellectum pervenire.“ Was dann weiter zur genauern Erklärung hinzugefügt ist, sind Grundsätze, die auf allgemeine Geltung Anspruch haben. Alles versprochene aber ist mit großer Consequenz und taktvoller Einsicht durchgeführt, so daß die Ausgabe für die Kreise, für die sie be-

himmt ist, vorzügliche Empfehlung verdient, wozu auch die classische Form des Commentars das ihrige beiträgt. Es sind zwar lateinische Schulcommentare immer mehr aus der Mode gekommen, indes haben dieselben für die oberste Stufe entschieden den Werth, wenn die Anmerkungen nicht in dem traditionellen Notenlatein, sondern in gewähltem Ausdruck mit jener einfachen Klarheit verfaßt sind, worin Herr Kr. seine Meisterschaft schon längst bewährt hat. Selbst die strengen Juristen, wenn es deren noch gibt, werden kaum an *veritatis respectu* p. 7; *nonnisi* p. 10; *iussibus* p. 105; *interitui* p. 123; *impetui* p. 230. 238; *me invadere quaerunt* p. 211; *pro ἀνδραγαθίας* p. 269; am einmaligen *vel* p. 278 und an ähnlichen Minutien mädeln wollen. Man hat vielmehr rühmend hervorzuheben, wie innig der Text und die Noten nicht selten mit einander harmoniren, indem der Verfasser die Sprachmittel Sallust's mit sinniger Freiheit und majestätischer Vorsicht zur Anwendung bringt. Auch kann es nicht auffällig sein, daß einem Herausgeber, der in seinem Historiker lebt und webt, derselbe bisweilen als einfacher auctor gilt (p. 53. 100. 102. 163. 126. 127. 175. 205. 210. 227. 253. 334), wo den andern der scriptor genügen würde.

Am meisten bewährt sich die stilistische Virtuosität des Verfassers in den Prolegomenis. Dieselben bestehen aus zwei Capiteln, von denen das erste „De Sallustii vita, ingenio ac moribus“ (p. 1—16) und das zweite „De Sallustii scriptis et dicendi genere“ (p. 16—26) handelt. Daß Hr. Kr. hier von neuem, was besonders die angefochtene Reinheit der Sitten betrifft, ein rüstiger und beredter Anwalt seines Autors ist, das gereicht seinem Herzen zur Ehre und der Literatur zum Nutzen. In Zeiten, wo leichtfertiges Glauben für bequemer und heilsamer gilt, als prüfende Untersuchung, ist die Gemüthswärme, welche p. 8 sq. im Kampfe gegen Lenäus und gegen den Verfasser der Declamationen hervortritt, eine wahrhaft wohlthuende Erscheinung. Dabei ist es ganz in der Ordnung, daß bei einem Autor, der die Schärfe seines Blickes auch in der Benützung psychologischer Thatfachen zeigt, dieselbe Waffe zur Vertheidigung gegen seine Feinde gebraucht wird. Dies geschieht unter anderm p. 14 in folgenden Gedanken: „Quodsi ex omni antiquitate neminem constat morum nequitia infamen in scriptis veri, iusti, honesti assertorem et patronum exstitisse, profecto Sallustius ab ingenii humani natura deflexisse putandus foret, si talis fuisset, qualem iniqui et inconsulti vituperatores eum fuisse volunt. An credibile est, quum

veritatis, qui fons et principium est omnis honestatis, per omnia retinentissimus reperiatur, veri sensum jam incorruptum tamque validum in eo vigere potuisse, si turpissimis libidinibus obnoxius, gravissimis flagitiis fuisset inquinatus?“ Ebenso freut man sich wahrzunehmen, daß Herr Kr. im Detail seiner gründlichen Erörterung das Ganze und Allgemeine nie aus den Augen verliert, wie er beispielsweise zu dem Vorwurfe, daß Sallust die Zeitfolge der Begebenheiten nicht genau zu beachten pflege, p. 22 die richtige Bemerkung giebt: „Omnino veteres in temporibus notandis aliquantō incuriosiores fuerunt quam nostri homines, qui pervulgato calendariorum atque horologiorum usu omnia minute metiri, consignare et describere soliti in rebus gestis ad singulos dies atque horas revocandis interdum magis solliciti sunt, quam in recte aestimandis.“ Daher folgt man dem Verf. durch die Prolegomena hindurch von Anfang bis zu Ende mit hohem Interesse, weil die wesentlichsten Punkte in der rechten Weise zur Behandlung kommen.

Auf die Prolegomena folgt ein nach den einzelnen Capiteln verfaßtes Argumentum, und auf dieses eine sorgfältige chronologische Tabelle, beides zu Catilina und zu Iugurtha getrennt. Was nun den Commentar selbst betrifft, so ist der lateinischen Erklärung nicht selten der entsprechende Ausdruck im Deutschen beigegeben: ein Verfahren das vieles zur Verdeutlichung beiträgt, so daß man demselben eine weitere Ausdehnung wünschen könnte. Denn manches wird trotz der Gewandtheit und Wahl des lateinischen Ausdrucks doch weniger klar sein, als wenn die deutsche Bezeichnung dabeistände, wie Cat. 2 bei „artibus. Hac voce significatur contracta agendi consuetudo atque ratio;“ oder c. 3 „bene facere reipublicae, i. e. talia facere, quae reip. procedant; oder c. 28 „lubido; i. e. effrenata cupido, voluptas.“ Alle derartigen Erklärungen werden dem Leser, dem die Sache noch unbekannt ist, wol weniger nützen als das richtige Wort der Muttersprache. Ein besonderes Augenmerk ist auf Chiasmus, Synchysis, Litotes, Breviloquenz, Zeugma und dergleichen gerichtet worden, so daß diese Gattung von Noten öfters zurückkehrt, was nur zu billigen ist, weil durch stetige Wiederholung die dauernde Einsicht in solche Verhältnisse gewonnen wird. Einzelnes darunter ist freilich nicht unbedenklich, wie die Annahme eines Zeugma Iug. 14 in den Worten des Adherbal: „patres conscripti, quibus cogor prino oneri quam usui esse,“ da dies einfach bedeutet, wie Dietrich bereits angemerkt hat: „denen ich mich genöthigt sehe eher zur Last als zu

Dünken zu sein.“ Ein vermeintliches Zeugma würde den Gedanken nur schwächen. Eben so unnöthig ist dieses Zeugma c. 46 in „*pacem in bellum gerens*.“ Denn so gut als gerere im Sinne von zeigen, an den Tag legen mit *animum muliebrem, mores, fidem, amicitiam* und dergleichen verbunden wird, eben so gut konnte *pacem gerere* nach römischem Geiste gesagt werden. Dahin gehört auch c. 53 das „*ut sequé et exercitum more maiorum gereret*,“ wo man wieder ohne Noth zum Zeugma greift.

Nicht minder bedenklich ist bisweilen das Ergänzen durch *scilicet*. So soll Cat. 9 das „*et accepta iniuria ignoscere quam persequi malebant*“ bezeichnen, *persequi* Supple *eam, sc. iniuriam*.“ Ohne zwingenden Grund. Denn da bei Sallust nicht wenige Verba absolut stehen, die Herr Kr. im zweiten Capitel der Prolegomena mit mancher andern Eigenthümlichkeit hätte zusammenstellen können: so werden obige Worte nach der einfachen Deutung „sie zogen das Verzeihen dem Verfolgen vor“ einen kräftigern Sinn geben. Hätte der Historiker das Supplirte gedacht wissen wollen, so würde er wol gleich *acceptam iniuriam* geschrieben haben. Gleicher Art ist c. 5 das *incitabant*, wozu man sein „*sc. eum*“ ad regnum quovis modo parandum“ braucht. Es genügt der Gedanke: „Reizmittel waren außerdem die verdorbenen Sitten, auf welche die entgegengesetzten Laster einstürzten.“ Auch c. 16 ist bei „*commodare*“ *in* *præbere*; *sc. iis, qui eorum opera* *ut* *vellent*“ das Beigefügte ein entbehrlicher, weil von Sallust nicht ausgesprochenen Zusatz; ein einfaches „er machte zurecht“ ist kräftiger. Eben so ist c. 53 bei *parva* *mann* *contendisse* und *bella gesta* das Erläuterte „*sc. ita ut vincerent*“ und „*sc. prospero eventu*“ eine Beifügung, zu welcher kein Wort des Textes Veranlassung gibt, am wenigsten das folgende „*ad hoc saepe fortunæ violentiam tolerasse*“ (den Sturm des Schicksals bestanden haben). Ins Capitel der Figuren kann man weiter das Hist. fr. 27. über die Saganter „*fide utque aeternis in cluti*“ angenommene *in diu duod* rechnen „*pro fide uerumosa*,“ wodurch das Lob derselben viel schwächer erscheint, als wenn man beide Begriffe in ihrem eigentlichen Sinne auseinander hält. Uebrigens ist dies, wenn mich mein Gedächtniß nicht täuscht, die einzige Stelle, wo Herr Kr. von jener Figur Gebrauch macht. Gar nicht in Anwendung gekommen ist eine andere Figur, die Rösch zu Quint. Smyrni p. XCIII die *figuram actionis passivæ* nennt, und mit deren Hilfe unter andern, das Selbstbekenntniß Sallusts Cat. 3, *lacrimæ ill. honoris cupido eadem*,

quae ceteros, fama atque invidia vexabat“ erklärt wird. Das Herr Kr. zur Lesart eadem qua bemerkt: „i. e. cupido efficiebat, ut vexarer atque lacerarer,“ das schwächt den Gedanken, indem es den Kern der kraftvollen Personification aufhebt. Dieselbe Sprachform ist auch an andern Stellen zur Geltung zu bringen, wo man sich mit schwächlicher Paraphrasirung begnügt.

Ein andrer Punkt, der in Commentaren Beachtung verdient, ist der Umstand, daß man nicht einzelnen Wörtern beilegt, was nur im Gedankengefüge enthalten ist. Auch davon finden sich einzelne Proben. So wird Hic als Adverb zu Anfang des Satzes Cat. 52, 11 also erläutert: „Utuntur hac voce Latini, ut aliquem cum indignatione coarguant, male eum et rei non convenienter agere aut dicere.“ Aber das liegt nicht in dem einfachen Wörtchen, sondern nur in dem ganzen Gedanken; denn hic findet sich auch beim Gegentheil. Aehnlich verhält sich's mit Notis wie Iug. 36 über portare: „Proprie hoc dicitur de omnibus rebus ad bellum necessariis in sedem belli transferendis.“ Eine kriegerische Nation, wie die Römer, hat natürlich allgemeine Begriffe öfters vom Kriege gebraucht; wie aber darin eine ursprüngliche Eigenthümlichkeit (proprie) liegen sollte, ist nicht wol einzusehen. Es dürfte ein Schritt zu viel sein, wie bei der Erklärung Iug. 92: „iter castellanorum, i. e. iter, quod ad castellos ducebat.“ Denn ehe Marius kam, war es der Weg der Castellbewohner, und der wird für lateinische Auffassung auch bei und nach der Belagerung geblieben sein. In andrer Weise ist mißverständlich was zu Cat. 35 gelesen wird: „Praeses fidei tuendae a Latinis vocabatur Dius Fidius, qui apud Graecos erat Ζεύς Ηίεραιος.“ Denn den griechischen Ausdruck hat erst Dionys. Hal. dem lateinischen Fidius nachgebildet.

Richtet man den Blick auf Citate, die zum Hülfzeug der Commentatoren gehören, so hat Herr Kr. die Urheber der Erklärungen nicht angeführt, auch nirgends auf Grammatiken oder ähnliche Werke verwiesen: alles Dinge, die nach der Zweckbestimmung der Ausgabe Beifall verdienen. Wo er aber citirt, ist Vorsicht und Sparsamkeit wahrzunehmen. Nur die eine Art Citate ist etwas störend, daß nämlich manchmal auf Stellen verwiesen wird, wo man wieder eine bloße Verweisung findet, und beim nochmaligen Nachschlagen von neuem wandern muß. Ein Beispiel möge diese Fälle verbeistlichen. Zu Iug. 28: praecepit, omnis mortalis pecunia aggrediantur wird ange-
merkt „cf. Iug. 13, 6.“ Und dort liest man: „praecepit, uti

amicos muneribus expleant. v. ad Cat. 41, 5.“ Da heißt es wieder: „*praecepit, ut studium coniurationis vehementer simul-
lent, v. ad Cat. 32, 2.*“ Hier endlich steht zu *mandat, quibus
rebus possent, opes factionis confirmet* die Regel: „*Prac-
senti historico pariter atque perfecto Sallustius promiscue subiun-
git praesentis atque imperfecti coniunctivum,*“ wiewohl das pro-
miscue nicht so ohne weiteres stattfindet, sondern überall seine Nuanc-
en der Darstellung gibt, wie z. B. in der ersten Stelle des Präsens
aus der mündlichen Ansprache „*aggrediamini omnis pecunia*“
gefloßen ist, und auch an andern Stellen der Charakter der Münd-
lichkeit über das dramatische Leben nicht durch promiscue verwischt
werden darf. Doch was hier als Hauptsache gilt, alle derartigen
Dinge, die wirklich analog sind, hat man jedesmal an einem Orte
zusammenzustellen und dann nur auf diesen Ort zurückzuweisen,
damit der Leser durch Nachschlagen keine nutzlose Zeit verliere. Dieser
Uebelstand trifft Herrn Kr. nur in einigen Fällen, andre Commentare
weit häufiger.

Es bliebe noch übrig, eine Anzahl von Stellen zu behandeln,
in denen der Recensent dem Verfasser nicht beistimmen kann. Aber
dies führte in das rein philologische Gebiet differirender Meinungen,
ohne zur Charakteristik des Werkes wesentlich beizutragen. Denn Re-
sultate von Untersuchungen, welche Herr Kr. seit Jahrzehnten dem
Sallustius gewidmet hat, fordern eine sorgfältige und eingehende
Prüfung, wozu hier kein Raum ist: auf der Oberfläche liegende Irr-
thümer aber lassen sich bei einem Ritz nicht nachweisen. Die erneute
Behandlung der vollständigen *Historiarum Fragmenta* ist in mehr als
einer Beziehung eine werthvolle Zugabe. Den Gebrauch des Buches
erleichtern drei Indices, von denen der erste die Eigennamen enthält,
der zweite die in den Noten erläuterten Sachen und Wörter nachweist,
der dritte ein alphabetisches Verzeichniß der Fragmente gibt. Die Cor-
rectheit des Ganzen ist lobenswerth, da nur kleine Versehen, die gleich
auf der Hand liegen, anzutreffen sind, wie p. 133 *pro fidem st. per*;
p. 173 *oboedirent*; p. 219 *atquo st. atque*; p. 231 *nullo ratione*;
p. 322 *fererat st. fecerat* und dergleichen. Die äußere Ausstattung
endlich in Druck und Papier ist dem innern Werthe entsprechend, so
daß diese Ausgabe in beiderlei Hinsicht der competenten Auctorität
jener Männer, denen sie gewidmet ist, würdig erscheint.

Mühlhausen.

Ames.

VII. Das 1920. Jahrhundert. Geographische Charakteristiken für die Einführung in die wissenschaftliche Erdkunde, gesammelt, bearbeitet und gruppiert von Dr. F. Voegelin. Mainz. C. S. Kunze, 1856.

Je höher die Forderungen gespannt werden müssen, welche man an einen dem gegenwärtigen Zustande der wissenschaftlichen Erdkunde entsprechenden geographischen Unterricht zu stellen berechtigt ist, desto größeres Bedürfnis ist auch vorhanden für eine übersichtliche Zusammenstellung aller derjenigen geographischen und ethnischen Thatfachen und Erscheinungen aus allen Gebieten der Erde und aus verschiedenen Zeiten der Geschichte ihrer Bewohner, welche uns die innigen Beziehungen zwischen Natur und Geschichte, Heimath und Volk, Physik und Ethik klar machen. Unsere geographischen Handbücher und Compendien können diesem Bedürfnisse nicht abhelfen, weil sie sich sonst zu sehr in Detailschilderungen verlieren und ihrem eigentlichen Zweck nicht entsprechen würden. Es ist daher jeden Falles ein verdienst- und nutzvolles Unternehmen, geographische Charakterbilder zu sammeln und herauszugeben. Die Hauptschwierigkeit liegt hierbei wahrlich nicht in dem Mangel an geeignetem Stoffe, sondern in der passenden Auswahl aus der Fülle des vorhandenen Materials. Hieran sind schon manche derartige Unternehmungen gescheitert, welche auch eben deshalb nur einen ephemeren, oberflächlichen Werth haben.

Vorliegende Charakteristiken nun können mit Recht zu den besseren Sammlungen aus dem weiten, umfangreichen Gebiete der Erdkunde gezählt werden. Nicht nur hat der Verfasser sich bestrebt, in dem von ihm mit Sorgfalt und Sachkenntnis ausgewählten Schilderungen alle diejenigen Forschungen und Gedankenentwickelungen vorzuführen, welche die wissenschaftliche Erdkunde auf ihren jetzigen hohen Standpunkt gehoben und erhalten haben, sondern es ist ihm auch gelungen, durch die Mannigfaltigkeit der gelehrten Autoritäten, denen er seine Charakteristiken entlehnt hat, die innige Verbindung zwischen einzelnen, sonst getrennten Wissenschaften zu erweisen, namentlich die zwischen der Natur des Bodens eines Landes und der Culturentwickelung des dasselbe bewohnenden Volkes.

So viel Anerkennung auch Ref. diesem ganzen Unternehmen zollt, so kann er doch nicht umhin, einige fühlbare Mängel hervorzuheben, die sich aus der Anordnung des Stoffes ergeben. Der Verfasser hat seine Sammlung in fünf Abschnitte getheilt. Der erste bringt uns einige allgemeine geographische Betrachtungen aus der geistreichen Feder

Ritters, des Begründers der neueren wissenschaftlichen Erdkunde und aus dem trefflichen Werke Guyots „Grundzüge der vergleichenden physischen Erdkunde,“ worin namentlich der für die Geschichte der Menschheit so wichtige Contrast der geographischen Lage und Vertheilung unsrer Continente und Oceane hervorgehoben wird. An Humboldts classische Schilderungen der Steppen und Wüsten schließt sich eine etwas zu dürftig gehaltene Beschreibung Australiens, (nach Sidneys Bericht über Australien), die einzige aus der sogenannten neuen Welt. Denn über Amerika und seine für uns stets wichtiger werdende Länder- und Völkerkunde finden wir in der ganzen Sammlung keine einzige Nummer, trotz des reichen Materials, welches dem Verfasser hierbei gewiß zu Gebote stand. Warum der Verfasser diesen wichtigen Welttheil so ganz und gar ausgeschlossen hat, ist schwer einzusehen, besonders da er in der Vorrede sagt, daß die von ihm gesammelten geographischen Charakteristiken in ihrer Gesamtheit eine Art von Encyclopädie der wissenschaftlichen Erdkunde bilden.“ Zu einer Art von Encyclopädie gehört aber doch vor Allem Vollständigkeit. Amerika ist gewiß hinreichend von geschichtlicher und geographischer Bedeutung, um auch dort die bewundernswürdige Harmonie zwischen den Offenbarungen Gottes in der Natur und Geschichte klar begreifen und anbeten zu lernen.

Der zweite Abschnitt giebt uns hauptsächlich nach Ritters Erdkunde von Asien Schilderungen aus diesem für alle Zeiten so wichtigen Erdtheile, woran der Verf. wiederum gleichsam als Anhang eine kurze geographische Beschreibung Aegyptens nach Heeren schließt, um von Afrika zu den Ländern am Mittelmeere überzugehen, welche Jahrhunderte hindurch der Sitz der größten Cultur und der weltbewegenden und weltbeherrschenden Völker waren. Ihnen ist der ganze dritte Abschnitt gewidmet; eingeleitet wird er durch die interessanten Bemerkungen Humboldts über das Mittelmeer aus dem zweiten Bande seines Kosmos. Ihnen folgt, gleichsam als Kern und Mittelpunkt der gesammten Charakteristiken, Ritters geist- und lebensvolle Schilderung von Palästina und Syrien, worin er an diesen, an äußerem Umfange so geringen, an innerer Wichtigkeit und Bedeutung so hervorragenden Ländern erweist, daß die Geschichte nicht neben sondern innerhalb der Natur steht. Die Schilderungen aus Griechenland von Curtius, Wachsmuth und Heeren und Italiens von Leo reihen sich in ihren Gedankenentwickelungen und Betrachtungen über die Beziehungen der betreffenden Länder zu ihren verschiedenen Bewohnern und über den Einfluß der letzteren auf die Veränderungen des Gesamtcharakters des

Landes, würdig an die Ritters an. Das Walten der göttlichen Vorsehung und ihre Lenkung der Schicksale der Völker ist wahrlich nirgends anders besser zu erkennen, als in der Vergleichung des frühern und jetzigen Zustandes der Länder, welche das Mittelmeer umsäumen.

Der vierte Abschnitt giebt uns zunächst eine Charakteristik Europas nach von Noon, welcher die Nebenken statistischen Angaben über Größe und Bevölkerung der Welttheile und der Europäischen Staaten folgen. Sodann enthält dieser Abschnitt noch drei Schilderungen: Frankreich (nach Rapp), Gotteshäuser und Cultus der griechischen Kirche, Ukrainische Dörfer (beide Kohl's Reisen entlehnt). Diese fünf Schilderungen des vierten Abschnittes sind ohne innern Zusammenhang an einander gereiht, und haben mehr als jeder andre Abschnitt des Buches einen gewissen Anstrich von zufällig aus einem überreichen Material zusammengewürfelter Mosaik. Wenigstens scheint es dem Ref., als ob der Verf. hier eine etwas mangelhafte und planlose Auswahl getroffen habe. Das romanische und slavische Element des Europäischen Lebens ist zu wenig hervorgehoben, um die interessanten Auseinandersetzungen Noons in seiner (auch hier mitgetheilten) Charakteristik Europas durch Schilderungen zu bewahrheiten. So vermist Referent namentlich Schilderungen aus Spanien, welches Land in geographischer und culturhistorischer Beziehung zu den interessantesten der Erde gehört, aus den südlichen Donauländern und dem Kaukasus, zu denen er gewiß überreiches Material benutzen konnte.

Der fünfte Abschnitt, welcher uns Charakteristiken aus dem germanischen Europa bringt, ist der gelungenste und der am meisten abgerundete, namentlich was Deutschland betrifft. Die einzelnen Stücke sind mit Sachkenntniß und richtigem Hervorheben der für die wissenschaftliche Erdkunde wichtigen Punkte ausgewählt. Sie geben in ihrer Gesamtheit ein richtiges Bild von dem Wechselwirken der natürlichen Beschaffenheit unsres Vaterlandes und des geistigen Lebens seiner Bewohner. Cotta's interessanter Aufsatz über die norddeutsche Tiefebene, seinem gediegenen Werke „Deutschlands Boden“ entnommen, giebt uns sogar Aufschluß darüber, daß Deutschlands gegenwärtige Gestaltung in geographischer und politischer Hinsicht schon in der vorgeschichtlichen Zeit durch seine geologische Natur bedingt worden ist, — (ein sicherer Beweis, daß in der ganzen Schöpfung, selbst in jenen entfernten Zeiten unsrer Erdgeschichte, Nichts ohne vorherbewußten Endzweck gestaltet worden ist). In culturhistorischer Beziehung ist besonders hervorzuheben der Aufsatz von Pfeil: „Land und Sumpf“ (aus dem

Archiv für Landeskunde des Königreichs Preußen). Das letzte Stück des ganzen Abschnittes, und auch des Buches selbst, ist eine Mittheilung des Verfassers über das sociale Leben in Westphalen, seiner Heimath, welche uns über das selbständige Gemeindeleben der Bevölkerung dieses Landstrichs interessante Aufschlüsse giebt.

Fassen wir nun schließlich noch den Gesamteindruck ins Auge, den uns dieses Werk hinterläßt, so kann man ihn, abgesehen von den Ausstellungen, die ich oben erwähnt habe, nur einen günstigen nennen, namentlich wenn man diese Sammlung von geographischen Charakteristiken mit so vielen andern vergleicht, welche unsern Büchermarkt jetzt in so großer Anzahl anfüllen. Sie wird gewiß jeden, welcher der Erdkunde noch kein besondres Studium gewidmet hat, mächtig zu weiterem Nachdenken und Eingehen in dieselbe anregen; sie entspricht auch dem Zwecke des Verfassers, für den Unterricht als Ergänzung zu jedem geographischen Compendium zu dienen, in so fern als sie in den gebotenen Charakteristiken nur diejenigen besonders berücksichtigt, welche zugleich eine tiefere Einsicht in das natürliche und geistige Gesamtleben der Erde gewähren. Es ist somit dem Buche eine recht weite Verbreitung zu wünschen, nicht nur unter Lehrern, sondern auch in anderen Schichten des gebildeten Volkes, als ein Mittel, dem geographischen Unterrichte in unsern Schulen immer weitere und höhere Geltung zu verschaffen: denn gerade die wissenschaftliche Erdkunde ist in unsrer Zeit ein unerlässliches Glied der höheren Bildung.

Stettin.

v. Boguslawski.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

1. Anwendung der amerikanischen Schreiblehr-Methode in Volksschulen, sowie praktischer Selbstunterricht, in kurzer Zeit eine schöne und feste Handschrift zu erlangen. Von H. Stodmar, Lehrer. Greiz, Denke. 1856. (3 Sgr.)

Auf dreizehn Seiten in kl. Octav läßt sich zwar nicht viel Neues und Gutes sagen; aber hier ist doch noch weniger dergleichen gesagt, als man erwarten durfte. Nicht einmal die Fingerkappe zum Federhalten ist deutlich beschrieben. Die hübsch lithographirten Beilagen sind ein sonderbarer Luruz.

2. Methodische Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht im Volksschulen mit freier Benutzung der Taktirmethode, basirt auf die vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht empfohlenen, mit systematischen Vorschriften versehenen, billigen Schreibbücher von J. Polorny. Brünn, Winitzer. 1855.

Eine lobenswerthe, klare und faßliche, auch kurze Anweisung für Elementarlehrer. Besonders schätzenswerth sind die vortrefflich geschriebenen deutschen und englischen Vorschriften auf 45 Seiten zu 4—6 Zeilen, um derentwillen allein schon die Anschaffung empfohlen werden kann.

3. Elementar-Unterricht im Schön- und Schnellschreiben nach einem neuen Lehrsysteme mittelst Schreibbücher, welche für die Schüler zur leichtesten und genauesten Nachbildung stufenweise fortschreitend mit Rücksicht auf die Taktir-Methode vorgeschrieben sind, von J. Polorny. Deutsche und englische Schrift, in je 9 Schreibbesten dargestellt. Brünn, Winitzer. à Heft (von 6 Blättern in Quer-Quart) 1 Kr.

Die Schrift dieser Normal-Schreibbeste ist gut, die Linien aber für das Nachschreiben zu stark, das Papier zu dünn.

4. Wegweiser für den Schreibunterricht. Eine theoretisch-praktische Anweisung zur Begründung und Durchführung einer allseitig naturgemäßen Schreiblehr-Methode, mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, für Lehrer aller Schulanstalten, welche Schreibunterricht zu erteilen haben, von D. K. Dietlein, erstem Lehrer in Wartenburg a. d. E. Mit 22 lithographirten Tafeln. Leipzig, Klinkhardt. 1856. (20 Sgr.)

Nach dem Buche von Zschille das beste, das uns vorgekommen ist. Es enthält in seinem theoretischen und practischen Theile und auf seinen Tafeln alles, was ein Schreiblehrer braucht, und ist besonders dadurch noch recht brauchbar geworden, daß es den Ausschreitungen der Carstairs'schen (sog. amerikanischen) und der Taktirschreib-Methode nicht gar zu weit nachhrt. Wollten wir uns freilich aufs Tadeln legen, so würden wir unbeholfne Sätze, Uebertreibungen, zu selbstgefällige Urtheile, Abschweifungen, zu viele unnöthige Fremdwörter, gespreizte Wortwahl, fast unerträgliche Wiederholungen, ja selbst Sprachfehler registriren müssen. Allein wir legen auf dergleichen bei einem solchen Buche nicht allzu großes Gewicht, und begnügen uns daher, einige für das Schreiblehren selber wichtige Punkte andeutungsweise zu besprechen. Wer Gelegenheit gehabt hat, Archive, Handschriftensammlungen u. dergl. aus vorigen Jahrhunderten durchzusehen, der muß wissen, daß heutzutage, im Ganzen schlechter oder häßlicher geschrieben wird, als früher. Wohl konnten nur weniger Leute schreiben als jetzt; aber viel mehrere verstanden's schön! Die Linien werden dies

zu erklären, die Schuld auf die heutigen Methoden schieben, die Andern sie dem von der englischen Currentschrift durch die Hamburger Kaufleute auf unsre deutsche Current übertragenen Ductus beimessen, wieder andere den Mangel an strenger Zucht in unsern Schreibschulen anklagen, ja nicht Wenige auf Stahlfedern und Maschinenpapier schwelten, endlich auch einige Wenige es daher ableiten, daß unsre Schreiblehrer das elementare Schreiben nicht mehr als ein Nachzeichnen ansehen und üben lassen wollen... Wer ferner Gelegenheit hat, die Schüler verschiedner Schreiblehrer in ihren Handschriften kennen zu lernen und über ihren früher genossenen Unterricht auszufragen, der wird in der Regel dessen Schüler für die besten erkennen, welcher selbst am besten geschrieben, selbst in allen einzelnen Schreibheften stufenweise vorgeschrieben, und welcher die strengste Zucht geübt hat. Ich weiß wohl, daß der Verfasser vorliegendes Buches anderer Meinung sein wird. Allein gerade darum setze ich jene beiden Erfahrungen hierher, weil mir folgende Stücke in seinem Buche noch nicht gründlich genug behandelt zu sein scheinen. Erstens halte ich den sogen. preussischen Ductus nicht für den natürlichen, sondern den sächsischen, also die Behauptung Bichlles nicht für widerlegt. Die Vortheile desselben für Bürger und Bauern mit schwerer Handarbeit sind ohnehin so groß, daß allein die Rücksicht auf diese uns bestimmen müßte, von den eigensinnigen Forderungen der Bureaus und Comptoire abzusehen. Zweitens liegt die Schönheit einer Schrift viel weniger in der angenehmen Form der einzelnen Buchstaben, als in der Gleichmäßigkeit, Deutlichkeit, also Erkennbarkeit und Reinlichkeit, d. i. in dem verhältnismäßigen Gegensatz zwischen Schwarz und Weiß der gesammten Schrift. Schön kommt von scheinen her. Im schönen Kunstwerke scheint durch die Form der Gedanke des Künstlers hindurch: je mehr dies, je schöner jenes. Die lezbarste Schrift ist die schönste. Drittens ist die Meinung, daß Schreibenlernen ein Nachzeichnen sei, jetzt fast ein gleicher Spottsatz, wie die vom Lesenlernen durch Buchstabiren. Aber solcher Spott ist wohlfeil, und besser wäre es, der Sache recht auf den Grund zu gehen, und die mechanischen und psychologischen Bedingungen zur Darstellung einer Buchstabenform zu untersuchen. Nicht kennen lernen und sich zum Bewußtsein bringen soll der Schüler die Buchstabenformen, sondern sehen lernen und mechanisch in die eigne Hand bringen soll er sie. Ueberhaupt ist das Wort „Bewußtsein“ ein wahres Zauber- und Unglückswort für unsre Methodiker. Schreiber dieses hat von seinem 18. bis 20. Jahre wöchentlich 4 Stun-

den das kleine deutsche Alphabet gezeichnet und erst dadurch sehen und schön schreiben lernen. Viertens giebt es keine für alle Finger gleichmäßig richtige und vorzuschreibende Federhaltung; denn diese wird bedingt durch die von ganz verschiedenartigen Arbeiten abhängende verschiedene Uebung der einzelnen Organe der Hand und des Armes. Ja, wenn man die Hand bloß zum Schreiben üben und gebrauchen könnte! Nicht falsche Gewöhnung ist die Ursache abweichender Federhaltung, sondern das durch Beschaffenheit der Handorgane verschieden gestattete Bedürfnis. Durch aufgezwungene Federhaltung kann man sogar die Schönschreibfähigkeit verringern. Fünftens hat das Takt Schreiben nur Werth, träge oder unfähige Lehrer zur Thätigkeit in der Schulstunde zu zwingen; im Grunde ist es eine Verhöhnung des individuellen Menschenwerths und das beste Mittel, jene kindliche Sinnigkeit, welche in dem ängstlich getreuen Nachmalen der Buchstabenformen zuerst als Anlage, Talent, Kraft sich offenbart, gänzlich zu unterdrücken oder in falsche Bahnen zu treiben. Und beiläufig hat Schreiber dieses noch keine Classe gesehen, in welcher ohne Ausnahme alle Schüler Takt halten konnten. Man täusche sich doch nicht selbst! Takt Schreiben ist ein methodischer Modeartikel, der sich bald abgetragen haben wird, freilich später, als andre, weil er weither ist. Und ja freilich, man macht die Mode mit und sich so bequem, wie's gehen will, und andren so unschädlich, wie's Pflicht ist. Sechstens endlich sollte in jeder Schreibmethodik ein besonderes Capitel über die strenge Zucht des Lehrers stehen; denn Schönschreiben ist eine Kunst, und die Elemente keiner Kunst sind ohne starke Selbstüberwindung oder ohne diese ersetzende Ueberwindung durch andre je gelernt und zu lernen. Uebrigens wünsche ich dem vorliegenden Buche bald eine zweite Auflage und dann mir freundliche Berücksichtigung obiger Punkte.

Gr.

Notiz. Die in diesem Hefte gebrauchte griechische Schrift wolle man gütigst entschuldigen. Fortan wird eine modern geschnittene verwendet werden.

Die Anweisungen über die Honorare aus 1856 sind besorgt. Sollte einem der Herren Mitarbeiter, welche zu ihrem Privatgebrauch unter den ihnen bekannten Bedingungen ein Exemplar der Revue empfangen, das 1. Hef 1857 noch nicht zugegangen sein, so bitte ich mich zu beauftragen, es zu bestellen.

Stettin, den 12. Decbr. 1856.

W. Egm.

I. Abhandlungen.

Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocent der Philosophie in Halle.

Zweiter Artikel. *)

Von der neuesten Verordnung der hohen Schulbehörde über den Unterricht in der Philosophie an den preussischen Gymnasien, wonach derselbe nicht mehr allgemein gefordert, sondern seine Beibehaltung mit Rücksicht auf die vorhandenen Lehrkräfte dem Ermessen der Direktoren anheimgegeben ist, kann man wol unbedenklich annehmen, daß sie mit dem allgemeinsten Beifall aufgenommen ist. Und daß mit vollem Recht. Denn wie beschämend es auch für einen Staat, der fünf Universitäten besitzt, sein mag, wenn die langjährigen mit so viel Aufwand von Mitteln angestellten Bemühungen einer frühern Unterrichtsverwaltung nicht einmal so viel zu Stande gebracht haben, daß für den Elementarunterricht in der Philosophie, wie er sich für Gymnasien schickt, die geeigneten Kräfte reichlich genug vorhanden sind; wenn sogar anerkannt werden muß, daß die Art und Weise, wie in neuester Zeit der Unterricht in der Philosophie auf den meisten preussischen Universitäten getrieben ward und größtentheils noch wird, vielmehr darauf hinauslief, die Begriffe recht gründlich zu confundiren, statt sie aufzuklären, — so ist es immer besser zu gestatten, einen Unterrichtszweig geradezu aufzugeben, als ihn schlecht behandeln zu lassen. Hierdurch ist nun aber bei uns die Frage in Betreff des Unterrichts in der Philosophie auf Gymnasien in ein andres Stadium getreten.

*) Vergl. Juliheft S. 1—32 und Septemberheft S. 161—189 der Pädagog. Revue von 1854.

Es handelt sich weniger um das Zweckmäßige desselben überhaupt, als vielmehr darum:

- 1) Wie man auf Gymnasien den Consequenzen einer verkehrten philosophischen Bildung, die uns in verschiedenen Unterrichtszweigen noch lange belästigen werden, zu begegnen habe;
- 2) Wie man positiv mit Hilfe der vorhandenen philosophischen Literatur, und in specie der besonders für den Unterricht in der Philosophie angefertigten Schriften, einer Vorübung in wissenschaftlicher Behandlung der Begriffe auf den Gymnasien wird entsprechen können.

Hierzu gesellt sich natürlich noch die Erwartung, was wol eine hohe Unterrichtsverwaltung selbst veranstalten werde, damit die philosophische Bildung der künftigen Schulanwärter-Candidaten in Sachen der Logik, Psychologie, Moral und allgemeinen Religionslehre nicht verdorben sondern in der rechten Weise gefördert werde. Denn so viel leuchtet ein, daß damit lange nicht genug gethan wäre, wenn man den alten philosophischen Firlefanz nur einem allmäligen Aussterben überlassen wollte.

Dies beiläufig. Wir haben hier bloß zu zeigen, welchen Nutzen einige neu erschienenen Schriften für den Unterricht in der Philosophie auf den Gymnasien darbieten mögen und wollen einige weitere Bemerkungen daran anknüpfen, theils über den Unterricht in der Philosophie selbst, theils über die dazu nützlichen, aber meist übersehenen Hülfsmittel. Die erste der uns zur Beurtheilung vorgelegten Schriften führt den Titel:

Proben eines Lehrbuchs für den philosophischen Unterricht in Gymnasien, mit einem Vorworte über den Zweck und Methode dieses Unterrichts. Von Dr. August Haacke, Gymnasial-Oberlehrer in Nordhausen. — Nordhausen 1855. Büchling.

Der fleißige Herr Verfasser ist sichtlich von dem sehr ehrenwerthen Streben erfüllt, das philosophische Studium im Gegensatz zu den Verlehrtheiten und Hohlheiten Hegelscher Theorien einem befriedigenden Ziele zuzuführen. Doch verleitete ihn die Abneigung vor einem Systeme, welches den Weg vom Bekannten und Gegebenen zum Unbekannten und Gesuchten verschmäh't und dagegen mit Aufhebung der sonst nothwendigen Voraussetzungen ja aller besonderen Gedanken lediglich durch die Virtuosität eines sogenannten reinen Denkens zum absoluten Wissen führen zu können sich rühmt, zu einer doppelten Uebereilung. Die

erste besteht darin, die Qualität des Denkens nicht sowohl von der Qualität der im Bewußtsein vorhandenen oder darin zu vergegenwärtigenden Begriffe abhängig zu machen sondern von der Beschaffenheit eines dem Denken vorausgehenden Willens. „Immer und überall,“ heißt es E. XIII, „erhält das Denken seine Richtung von dem den Hintergrund des Geisteslebens ausmachenden Willen, nach Maßgabe der Beschaffenheit desselben, d. h. der Gesinnung.“ Mit wie gutem Rechte es hin und wieder auch geschehen mag, daß Jemand für seine falschen Gedankenverbindungen und für sein eigensinniges Verharren in nachgewiesenen Fehlern verantwortlich gemacht wird, und wie sehr auch ein umsichtiger und besonnener Denker in der moralischen Werthschätzung steigen mag, so hat man sich doch gar sehr davor zu hüten, logische Fehler ohne weiteres moralisch zu imputiren. Ja man muß gegenwärtig besonders davor warnen, weil eine solche Imputation in gewissen theologischen und theologisirenden Kreisen wirklich Mode zu werden anfängt. Man macht es nämlich so: Der Grund des Wissens ist der Glaube, der Glaube aber ist die eigentliche Tugend und folgt aus dem Entschlusse glauben zu wollen, wie denn auch Unglaube als solcher schon etwas sittlich Verwerfliches ist. Der Glaube ist also Produkt eines bestimmten Willens, folglich ist der Wille der eigentliche Bestimmungsgrund wissenschaftlicher Erkenntniß. Schlechte Erkenntniß, schlechter Glaube; schlechter Glaube, schlechter Wille. Man vergißt dabei zu bemerken, daß es sehr viele Fälle eines unwillkürlichen Irrthums gibt, und entschlägt sich in Betreff der Wahrheit der wichtigen Einsicht, daß sie etwas von unserm Willen ganz Unabhängiges ist und daß ihre Evidenz darin liegt, daß sie auf das vorstellende Subject den Eindruck eines non possum quin macht. Die Folge einer solchen Umkehrung der psychologischen und logischen Verhältnisse der Begriffe ist das leidige Tendenztreiben mit der Wahrheit und das Behandeln derselben als Parteisache. Hätten z. B. die beiden Halbschellingianer Bunsen und Stahl es sich gehörig deutlich gemacht, daß die eigentlich wissenschaftlichen Bestimmungen sowohl über wahr und unwahr, als über gut und böse, schön und häßlich, nicht von unserm Wollen, sondern von willenlosen Entscheidungen abhängen, so würde ihr Streit einen großen Theil des Unerquicklichen verloren haben. Beide aber setzen im Geiste des Schellingianismus („Wollen ist Ursein“) den Willen unter verschiedenen Titeln, als höchstes Prinzip. Nach Bunsen soll der Einzelwille gelten, wie er in den Gemeinden sich ausdrückt, nach Stahl der Allgemeinwille, „die großen Objectivitäten in Kirche und Staat.“ Es

kommt dann nur darauf an, welcher Wille stärker ist, und der nach Autorität hat im Grunde keine andre Bedeutung als der nach Majorität. Kommt nun noch ein Parlament dazu wie das weiland englische, welches kein Bedenken trug, die Bestimmungen über die Größe der Arche Noä und die Zeit ihrer Erhebung wie ihrer Niederlassung gesetzlich festzustellen, so wird die Entscheidung über wahr und unwahr, gut und böse, rechten und falschen Glauben eine rein äußerliche staats- oder kirchenrechtliche, und die ultima ratio sind nicht gewisse ursprüngliche und nicht abzuleugnende Evidenzen, oder ist nicht eine auf Grund der betreffenden Verhältnisse angestellte besonnene Ueberlegung, sondern sind die Kanonen. Wie sehr aber das Bedürfnis gefühlt wird, sich über die ursprünglichen Evidenzen und letzten Bestimmungsgründe des richtigen Denkens und Handelns ins Klare zu setzen, beweist wieder eine so eben erschienene Schrift von F. H. Germar, Dr. theol. und Hofprediger a. D., welcher sich durch mehrere gute Schriften über Interpretation Verdienst erworben hat, und seine unfreiwillige Muße, in Folge des Verfahrens der Dänen gegen die Schleswig-Holsteiner Geistlichen, benutzt hat zu einer Behandlung der alten Streitfrage: Glauben oder Wissen? beantwortet aus dem bisher verkannten Verhältnisse von Takt und Prüfung, Glauben und Wissen zu einander und zu den Wissenschaften, besonders zur Philosophie. Zürich, bei Fr. Schulthess, 1856. XII und 288 S. 8. Die Schrift enthält viel Gutes, aber noch mehr Unausgereiftes. Auffallend ist darin das vollständige Ignoriren der Herbartischen Leistungen. Wie doch unsre Gelehrten den Werth ihrer philosophischen Schriften dadurch so augenfällig verringern, daß sie gerade für einen Theil des für sie Wichtigsten und Nützlichsten kein Auge haben und dafür mit einer Menge leerer Schalen sich so viel zu thun machen! Kant, Jacobi, Fichte, Schelling, Hegel und damit Punktum.

Ein andrer Fehler, in welchen der Verfasser verfallen ist, ist der, daß er die Philosophie, um sie vor der Gefahr zu schützen, leere Wisserei zu treiben, zu wenig über den bloß empirischen Wissensinhalt erhebt, nichts desto weniger aber der philosophischen Erkenntniß ein Ziel setzt, das über ein besonnenes Maas weit hinausgeht. Doch folgen wir dem Gedankengange des Verfassers ein Stück.

Um bei Bestimmung über „Zweck, Umfang, Methode des philosophischen Unterrichts auf Gymnasien eine Verständigung anzubahnen,“ und eine „sichere, vor bloßem Herumreden um die Sache schützende Grundlage zu gewinnen,“ glaubt der Verfasser mit einer „Verständigung

in Betreff des Wesens der Philosophie selbst“ beginnen zu müssen. Philosophie bezeichne schon lange nicht mehr bloß das Streben nach Weisheit, sondern die Summe dessen, was dieses Streben als Resultat ergibt. „Weise,“ heißt es weiter, „nennen wir insgemein diejenigen, welche über das Einzelne, unmittelbar Vorliegende hinaus eines tiefern Zusammenhangs alles Seienden (sic) inne geworden sind, und aus diesem Zusammenhang heraus auf Grund allseitiger Besinnung in ihren Urtheilen und Handeln sich entscheiden.“ Mit diesem Insgemein dürfte es aber nur dann seine Richtigkeit haben, wenn der Hegelianismus oder Schleiermacherianismus wirklich schon zur gemeinen Denkweise geworden wäre. Das ist aber zum Glück noch nicht der Fall. Deshalb beschränkt sich die gemeine Denkweise viel richtiger darauf, denjenigen weise zu nennen, welcher für die besten Zwecke die möglichst besten Mittel zu wählen versteht. Die gemeine Denkweise verlangt also zur Weisheit vor allen Dingen eine Einsicht in das, was gut und böse, schön und häßlich ist, nicht bloß heute oder morgen, nicht bloß hier und dort, sondern zu jeder Zeit und überall, um danach den Werth der Zwecke zu bestimmen. Wollte man ihr nun sagen, daß dazu metaphysische oder kosmologische Betrachtungen über den Zusammenhang alles Seienden nöthig wären, so würde ihr das sehr sonderbar erscheinen, ja sie würde darin mit Recht eine Leugnung derjenigen unmittelbaren Evidenz des Sittlichen finden, worauf die ganze moralische Sicherheit beruht. Ginge die Philosophie als Weisheitsstreben auf nichts Bessres und Solideres, als auf jene überspannte Allwisserei hinaus, so möchte sie auch die allseitigste Besinnung schwerlich zur Weisheit führen. Den Verfasser beirrte die Auffassung der Philosophie als rein theoretische Betrachtungsweise im Geiste des modernen Spinozismus, und deshalb ließ er gerade das wesentliche Merkmal der Weisheit, zum Unterschiede von bloßer Klugheit, aus seiner Definition weg, ja noch mehr, er stellte sogar etwas Unkluges als weise hin.

Weise nun soll allein vor allen Geschöpfen der Mensch sein, weil er allein zu wissen vermöge. Woher weiß denn der Verfasser das? Welches ist das unmittelbar Wahrgenommene und Erfahrene, was er „in Form von Begriffen, die zu beliebiger Reproduction bereit liegen,“ bei sich aufbewahrt hat? Denn nichts andres, als ein solches Aufbewahren versteht der Verfasser unter dem Wissen, was die Menschen von den Thieren, die „bei dem unmittelbaren Wahrnehmen stehen bleiben,“ unterscheidet. Als ob bei den Thieren keine

Verbindungen einer Wahrnehmung mit andren Vorstellungen stattfinden und von Reproductionen einer frühern Wahrnehmung nicht geredet werden dürfte. Blieben die Thiere wirklich bei dem unmittelbaren Wahrnehmen stehen, wie käme es dann, daß manche Pferde ohne zureichenden äußern Grund scheu werden? Oder sind gewisse Philistherpferde vor einzelnen Gasthäusern deshalb schwer vorbeizubringen, weil sie bei dem unmittelbaren Wahrnehmen stehen bleiben, und nicht vielmehr darum, weil durch Wahrnehmungen Begehrungen in ihnen geweckt werden? Der Verfasser lasse ja nicht eine so beschränkte Auffassung von dem Verstande der Thiere gegen Leute, welche sich mit Dressiren derselben abgeben, verlautbaren, er möchte dadurch die Wissenschaft bei ihnen in üble Reputation bringen. Vermochte ihn nicht die psychologische Lehre von den Verschmelzungen der Vorstellungen und den Evolutionen der Vorstellungen und Begehrungen durch Wahrnehmungen auf bessere Gedanken zu bringen?

Wenn nun weiter gesagt wird: Wahrnehmung und Erfahrung bilden die Grundlage des Wissens, so sind wir hiermit gern einverstanden; auch damit, daß er dem religiösen Glauben sein besondres Erfahrungsgebiet zuweist. Daß aber die Begriffe, in denen sich das Wissen bewege, ihren Inhalt, ihre Wahrheit und Brauchbarkeit lediglich aus der Wahrnehmung und Erfahrung hätten; daß das Wissen nur so weit reiche, wie weit Wahrnehmung und Erfahrung, und daß das Ueberfinnliche, jenseits der Erscheinung Gelegene, nicht mehr dem Wissen, sondern erst dem Glauben erreichbar sei, — dies ist eine Behauptung, vor welcher der Verfasser sich durch eine specielle Vertiefung und umfassendere Besinnung hätte verwahren sollen. Man kann mit Recht ein Herumtreiben in leeren und ungültigen, d. h. zum erfahrungsmäßig Gegebenen in keiner Beziehung stehenden Begriffen verwerfen; daraus folgt aber noch nicht, daß der Inhalt derjenigen Begriffe, in denen das Wissen sich bewegt, ein empirischer sein müsse. Dann müßte z. B. der Log. nat. auch ein empirischer Begriff sein; sofern nämlich die Operation mit Logarithmen wirklich auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen soll. Der Verfasser hat sich den Unterschied nicht deutlich gemacht von Begriffen rein empirischer Art, und solchen Begriffen, welche bloß in Beziehung zur Erfahrung stehen, dabei aber wichtige Erkenntnißbegriffe sind. Er hat vergessen, daß schon längst die Philosophie an dem Inhalte der Erfahrungssätze kein Genüge haben konnte, weil die allgemeinsten Erfahrungsbegriffe widersprechend sind und sich deswegen zu Problemen gestalten; er

hat nicht bedacht, daß Logik, Moral, Aesthetik Normen aufstellen sollen für das Wirkliche, und ihres idealen Charakters verlustig gehen würden, wenn sie ihren Wissensinhalt lediglich aus der Wahrnehmung und Erfahrung zu nehmen hätten, oder gar durch letztere erst eine Bestätigung ihrer Wahrheit und Brauchbarkeit gewinnen müßten. Es ist daher ein eben so einseitiger, als selbst bei der Beschränkung auf die Frage nach dem Seienden höchst armseliger Begriff der Philosophie, wenn sie S. IX erklärt wird als „ein die Gesamtheit des in Wahrnehmen und Glauben gefaßten Seienden wiedergebendes System von einander bedingenden und aus einander folgenden Sätzen.“ Vermöchte die Philosophie oder Wissenschaft weiter nichts als bloß Sammeln oder Wiedergeben alles dessen, was man eigentlich schon weiß, in einer andern Form, so bestände ihr Verfahren eigentlich nur in einem bloßen Schematisiren. Das wäre aber doch ein gar zu dogmatisches und hinter den positiven Wissenschaften zurückbleibendes Verfahren. Wird doch S. IX von diesen wie von der theologischen Dogmatik behauptet, „daß sie von einem Punkte aus in stetiger Folge die Reihe von Urtheilen und Sätzen entwickeln, durch welche die den besondern Kreis ausmachende Summe des Thatsächlichen nach dessen besondern Zusammenhange dem abstrakten Bewußtsein vermittelt wird,“ um wie viel mehr würde nicht zu verlangen sein, daß die Philosophie von einem Punkte aus ihre wiedergebenden Entwicklungen oder Rückconstructionen anfinke und einen recht weiten Saß suchte, in welchem alle besondern Sätze enthalten wären und aus welchem sie per subalternationem ohne Weiteres folgten. Wir sind hier auf einen Punkt gerathen, an welchem sich der Unterschied der modernen philosophischen Scholastik von der eigentlich wissenschaftlichen Untersuchung recht deutlich herausstellt.

Die moderne Scholastik richtet ihr Streben darauf, allgemeine Classenbegriffe (Kategorien) oder auch allgemeine Sätze aufzustellen, und das Einzelne und Besondre darunter zu befaßen. Scholastik ist, was Dr. Wehrenpfennig in Berlin von der falschen, psychologischen Kunst sagt: sie begnügte sich, statt der Erklärung der Sache nur Namenserkklärungen, statt der Gründe nur allgemeine Schemata von verschiedenen Kräften oder Stufen des Geistes zu geben. Vergleiche Rützell. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1856. August-September. S. 706. Daß die Philosophie gewisse Probleme zu lösen, und Erkenntnisse durch wissenschaftliche Bearbeitung von Begriffen zu Stande zu bringen habe, welche einestheils für die Erschei-

nungen der äußern und innern Erfahrung die tiefern Erklärungsgründe darbieten sollen, andernteils die absoluten Normen bilden für das Denken und Wollen, darüber sieht die moderne Scholastik hinweg. Ihr Hauptinteresse ist vielmehr auf die Ableitung der Kategorien oder allgemeinen Sätze aus irgend welchem Einen gerichtet, und da sucht sie denn durch abenteuerliche Entwicklungskünste das Unmögliche möglich zu machen. Was soll nun eine solche Scholastik, wie sie von unserm Verfasser als das Wesen der Philosophie aufgestellt wird, für Gymnasialschüler? Antwort: Sie solle „zur allseitigen Befinnung“ derselben dienen. Das Gymnasium habe die Verpflichtung, seinen Schülern zur Hand zu gehen, daß sie „sich auf sich besinnen, ihr geistiges Besitztum sich nach allen Seiten hin in abstracto verdeutlichen lernen.“ Die Masse des Verschiedenartigsten solle dadurch mit einander vermittelt, ausgeglichen und nach seinen allseitigen Beziehungen zusammengefaßt werden; es sollen z. B. „für solche Begriffe wie recht und unrecht, Tugend und Pflicht, Verbot und Strafe u. a. die allgemeinen Anknüpfungspunkte (mehr nicht?) gesucht“ und so auf eine „Concentration des Unterrichtsstoffes“ hingearbeitet werden. Meint der Verfasser wirklich, daß durch dergleichen ein besseres Gedeihen der Gymnasialbildung bewirkt werde? Gott bewahre die Gymnasien vor solchen Versuchen. Die Schüler eines Gymnasiums haben vielmehr sich in den einzelnen Wissensgegenständen zu vertiefen, als voreilige Reflexionen über Wissenschaften, in deren Anfängen sie nur erst stehen, anzustellen. Soll der philosophische Unterricht darin bestehen, sie auf dergleichen hinzuschrauben und z. B. Versuche anzustellen, den grammatischen und mathematischen Lehrstoff „nach seinen allgemeinen Beziehungen zusammenzufassen“ und so das Verschiedenartige desselben „auszugleichen?“ Welche vernünftige Philosophie würde sich dazu hergeben? Selbst nicht einmal jenes „allumfassende“ System, mit dem auf den Gymnasien schon so manche sonderbare Experimente gemacht sind, denn es ist nicht so ganz unempfindlich gegen unangenehme Erfahrungen.

Nachdem auf diese Weise der Verfasser es in großer Unklarheit gelassen hat, was der philosophische Unterricht auf den Gymnasien soll, sucht er zu beweisen, daß weder der Vortrag des „allumfassenden Systems“ der Philosophie nach einer sogenannten Propädeutik zu ihm hin, noch die einzelnen Theile des Systems, Geschichte der Philosophie, Logik, Psychologie, oder endlich Encyclopädie der Philosophie für die Gymnasialzwecke taugen.

Was die sogenannte Encyclopädie betrifft, so sind wir völlig damit einverstanden, sie zurückzulegen. Es genügt, die abgehenden Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß nach den verschiedenen wissenschaftlichen Fragen die Philosophie in verschiedene Disciplinen zerfällt, welche besonders studirt werden müssen, doch nicht so, daß es völlig willkürlich sei, mit welcher man anfangt. Denn wenn dies auch bei Logik, Moral, Aesthetik, Psychologie, Metaphysik weniger ausmache, so könne nicht wol Religionsphilosophie ohne vorausgehendes Studium der Metaphysik, Psychologie und Moral; Pädagogik und allgemeine Rechtslehre nicht ohne in den beiden letzteren Bescheid zu wissen, mit gutem Erfolge studirt werden. Ferner hat man aufmerksam zu machen auf den schneidenden Gegensatz des Idealismus und strengen Realismus und die daraus folgende große Verschiedenheit in Behandlung der einzelnen philosophischen Disciplinen. Endlich hat man sich zu hüten, particuläre und aus einer schlechten Erfahrung genommene Ansichten den Schülern als Wegweiser mitzugeben, wie z. B. daß es außer der gemeinen, formalen Logik noch eine höhere, speculative Logik gebe, nämlich eine solche, die zugleich Metaphysik sei. Will man denn gar nicht aufhören, der Unwissenschaftlichkeit von den Gymnasien her Hebammendienste zu leisten? Ist es denn nicht schon mehr als hinreichend, daß eine gewisse speculative Theologie eifrig beflissen ist, die Confusion zu unterhalten? Natürlich wenn ein junger Theolog durch die sogenannte metaphysische Logik, wie sie vorzugsweise von Hegelianern und Halb-Hegelianern noch vorgetragen wird, präparirt ist, so ist meistens sein gesunder Menschenverstand so heruntergebracht, daß er sich die abenteuerlichsten theologischen Faren, z. B. die Construction des Gottesbegriffs und noch manches Andre mit ernstester Miene gefallen läßt. Was soll aber ein Jurist oder auch ein Mediciner mit dieser metaphysischen Logik anfangen, welche im besten Falle nur leere Scholastik ist, gewöhnlich aber auf das Gegentheil dessen, was die Logik will und soll, hinausläuft, also nicht bloß Unlogik, sondern Antilogik ist, weil sie darauf ausgeht, im Widerstreit gegen das principium exclusi medii das Widersprechende in eine höhere Einheit zusammenzubringen, weil sie eine dem Verhältniß des Allgemeinen zum Besondern widerstreitende Abfolge lehrt und an Unklarheit der Begriffe und Erschleichen von Beweisen gewöhnt. Oder kann einer von denjenigen Herren Gymnasiallehrern, welche auf diese Caricatur von wirklicher Logik und wirklicher Wissenschaftlichkeit ihre Abiturienten als auf eine höhere Art von Logik hinweisen, und dadurch die wirk-

siche Logik als die niedre, gemeine Schullogik, mit welcher man sich schon genug gedrangsalt meint, in Mißcredit bringen, aufrichtig sagen, daß er, so fern er wirklich wissenschaftliche Noth; von jenem Monstrum genommen hat, daraus für seine theoretischen und praktischen Interessen wahrhaften und positiven Nutzen gezogen hat? Ich will die Leiden und bitteren Erfahrungen, welche sich mit einer so falsch dirigirten Wissenschaftlichkeit verbunden haben und tagtäglich sich noch damit verbinden, hier nicht weiter berühren, sondern fühle mich nur veranlaßt, diesen Punkt besonders zu erwähnen, und der Gewissenhaftigkeit sonst so wohlgefunter Männer angelegentlichst zu empfehlen, weil ich weit öfter, als ich glaubte erwarten zu dürfen, in meiner Berührung mit jungen Leuten auf der gleichen stoße und seit anno 1837 sattsam die traurigen Folgen vor Augen gehabt habe, welche die moderne Sophistik für die unvorsichtigen und hingebenden Gemüther zu Wege bringt.

In Betreff der Geschichte der Philosophie hat der Verfasser ganz Recht, wenn er die Meinung zurückweist, Philosophie sei aus ihrer Geschichte kennen zu lernen, als ob die einzelnen Systeme ein fortlaufendes organisches Ganze der Entwicklung bildeten; Unrecht aber, wenn er die Behandlung der alten namentlich griechischen Philosophie vor Aristoteles für zu wenig instructiv hält, als daß es der Mühe werth wäre, darauf besondre Sorgfalt zu verwenden. So lange von den philosophischen Schriften der Alten auf den Gymnasien etwas gelesen wird, gebührt es sich auch, die Schüler mit den ursprünglichen Problemen der alten griechischen Philosophie bekannt zu machen und ihnen zu zeigen, zu welchen weitem Fragen und Bestimmungen das Mißlingen in Behandlung jener Probleme geführt habe. Es handelt sich also bloß darum, ob dazu eine besondre Unterrichtsstunde anzusetzen sei. Wenn Alles in Ordnung geht, und die Philologen theils in der Einleitung, die sie gewöhnlich der Lectüre der eigentlichen philosophischen Schriften vorausgehen lassen, theils im Verlauf der Lectüre die richtigen Gesichtspunkte zu geben wissen, und ihre Weisheit nicht erst aus den ersten besten Hegelschen oder Halbhegelschen Büchern oder Heften her haben, so ist das nicht nöthig. Recht nützlich wäre es freilich, wenn ein praktischer Schulmann sich einmal daran machte und in einem besondern Schriftchen das für Schüler Nöthige zusammenstellte. Eine Durcharbeitung der unlängst erschienenen vortrefflichen Schrift von Strümpell*) dürfte ihm dabei

*) Der vollständige Titel ist: die Geschichte der theoretischen Philosophie der

neben den bekannten Büchern von Brandis und Zeller sehr gute Dienste leisten.

Man unterlasse es aber auch hierbei nicht, in dem Lehrbuch der Einleitung in die Philosophie von Herbart, fünfte Auflage, herausgegeben von Hartenstein, Leipzig 1850, Abschnitt I, Cap. 1 nachzulesen, und ganz besonders dem Abschnitt IV, Cap. 1—4 ein sorgfältiges Studium zu widmen, und die Schlußanwendung zu dem Theile der Metaphysik nebst der kleinen Schrift Herbarts: de Platonis systematis fundamento nicht zu übersehen. Schreiber dieses kann diejenigen jungen Männer, welche sich um wirkliche Aufklärung in diesen Dingen, namentlich um den propädeutischen Unterricht in der Philosophie, verdient machen wollen, ein gewissenhaftes Studium von dergleichen noch unverbrauchten und den Meisten noch gänzlich neuen Stücken unsrer philosophischen Literatur nicht genug empfehlen. Denn ohne gründliche Durchdringung der betreffenden Gedanken kann man nicht populär sein, und gerade bei Schulbüchern muß dahin gesehen werden, daß längst abgethane Dinge nicht immer wieder vorgebracht und die Confusion durch falsche Autoritäten unterhalten wird. Man nehme mirs nicht übel etwas zudringlich zu erscheinen, die dreiste Marktschreierei mit schlechten Artikeln und der fortwährenden Verdächtigung des Brauchbarsten nöthigt dazu. Ich verlange nichts mehr, als gehörige Umsicht und genaue Prüfung, ohne vorurtheilsvolle Zurücksetzung des Einzelnen, was sich bei einem Gelehrten eigentlich schon von selbst versteht, und habe es nicht bloß einmal erfahren, daß man mir für dergleichen Erinnerungen aufrichtig Dank gewußt hat. Außerdem ist es eine sehr traurige Pflicht, literarische Leistungen als unbrauchbar zurückweisen zu müssen, während man sich sagen muß, daß mit derselben Kraft bei bessern Mitteln etwas recht Verdienstvolles hätte gearbeitet werden können. Wollte doch heut zu Tage Niemand sich mehr einbilden im Stande zu sein, über den Bestand unsrer deutschen Philosophie ein competentes Urtheil zu haben oder als Begleiter in philosophischen Dingen auftreten zu dürfen, ohne ein Stück weiter gesehen zu haben, als auf das, was in neuer Zeit von dem modernen Idealismus und den damit verwandten Richtungen aufgespielt worden ist. Ohne ein eingehendes Studium Herbarts

Ursachen zur Uebersicht, Repetition, und Orientirung bei eignen Studien entworfen von Ludwig Trümpell, ordentl. Prof. der theoretischen und praktischen Philosophie, in Dorpat. Leipzig, Voß 1854. 8.

möchten einen Solchen nicht einmal die österreichischen Güntherianer, welche Herbarts Ethik und Metaphysik so gern als gottlos verschreien möchten, für stimmfähig in philosophischen Dingen ansehen.

Mehr Rugen wird der Logik eingeräumt, aber weil sie nicht allen Bedürfnissen der Schüler entspreche, und weil das Lehren der Logik als solcher, d. h. als etwas in sich Abgeschlossenes, für den Schüler etwas Schwebendes habe, so weist auch sie der Verfasser zurück.

Schreiber dieses hatte vor Kurzem Gelegenheit, in dem großen „Privat-Lehr- und Erziehungs-Institut höherer, allgemeiner theoretisch-praktischer Bildung für alle Stände“ zu Prag, unter dem Directorio des Herrn Johann Jungmann, in der Abtheilung der Handels- und Gewerbeschule, die Behandlung der Logik kennen zu lernen. Es ist ihm aber dabei gar nicht so vorgekommen, als ob sie auf die Schüler den Eindruck als etwas Schwebendes gemacht hätte. Vielmehr gewährte ihnen die erlangte Sicherheit in Handhabung der syllogistischen Formen sichtlich große Befriedigung, freilich war der Lehrer des Faches ein mit demselben durchaus vertrauter Mann. Dr. Volkman, Professor der Philosophie an der Prager Universität. Sie wußten z. B. mit großer Leichtigkeit die Formeln des sogenannten Inductions- und Analogieschlusses anzugeben. Und das waren Schüler, die in unsern Gymnasien etwa guten Tertianern entsprechen würden. Man frage aber z. B. einmal unsre jungen Leute, welche nicht allein das Gymnasium, sondern auch die Universität durchgegangen sind, nach der logischen Form der einzelnen Schlussarten und nach ihrer wissenschaftlichen Bedeutung, so wird man bei den meisten, trotz Testaten, trotz Examen, trotz der Dreistigkeit im Behaupten ein auffallendes Schweben finden, deshalb, weil sie es nicht der Mühe für werth erachtet haben, sich rechtschaffen um Logik zu bekümmern. Man lasse sich also durch die modernen, oberflächlichen Gründe vom Treiben der Logik auf den Gymnasien nicht abhalten, sondern bringe den Gymnasiasten zur rechten Zeit die logische Technik hübsch bei, mache ihnen die allgemeinsten Verhältnisse der Begriffe der Einordnung und Unterordnung gehörig deutlich, zeige ihnen, worauf es bei einem bündigen Schlusse und strikten Beweise ankommt, halte auch die hauptsächlichsten Arten von Sophismen und deren Titel vor ihnen nicht zurück, übe das Nöthigste gut ein, und man wird schon auf den Gymnasien selbst den guten Erfolg davon verspüren. Oder ist es nicht eine reine Lächerlichkeit, in den deutschen und lateinischen

Anfängen von den Schülern eine ordentliche Beweisführung zu verlangen, ohne ihnen deutlich zu machen, worin denn eigentlich das Wesen eines Beweises besteht? Warum giebt man sich denn so viel Mühe, die Regeln der Grammatik einzuprägen, wenn sich die Syntax ex usu von selbst machte? Die Logik aber ist die Grammatik des Denkens! Die Vernachlässigung derselben auf den Schulen dadurch entschuldigen zu wollen, daß man mit der Reparatur derselben und Universitätslehrern nicht vorgreifen müßte, ist sehr lahm. Man greife uns immer in dieser Beziehung vor, recht gründlich vor; wir werden dann schon nachgreifen.

Was endlich über Psychologie gesagt wird, ist so wenig erheblich, daß wir darüber hinweggehen und die Frage stellen, was denn der Herr Verfasser selber will. Er verlangt die Ausbildung einer Schulphilosophie und der Gegenstand derselben soll nichts mehr und nichts weniger sein, als „eine Darstellung der Hauptumrisse des geistigen Lebens, deren Zusammenhang für alles, was der Schüler gebraucht eine Stelle ergäbe, wo es auf verständliche, nicht in nebelhafte Allgemeinbegriffe verschwimmende Weise seine Erledigung fände.“ Als Probe einer solchen Schulphilosophie wird nun ein Stückchen Psychologie dargeboten, nämlich: I. über Leib und Seele S. 1—65 und II. über Sinnes- oder anschauliche Erkenntniß. Erster Abschnitt S. 66—89.

Was es mit der Seele für eine Verwandniß habe, soll durch die Auslegung der äußern und innern Erfahrung gewonnen werden. Der Gedanke ist gut, aber seine Ausführung desto schlechter. Die äußere Erfahrung weise hin auf ein lebengebendes, leibbildendes (?) Prinzip, die innere Erfahrung auf ein Substrat der geistigen Thätigkeiten. Beide Erfahrungen müßten mit einander combinirt werden, um so die einheitliche Grundlage des gesammten physischen und geistigen Lebens zu gewinnen; hierauf wird die damit verwandte Scholastik des Aristoteles (vergl. hierzu Strümpell, in der angeführten Schrift S. 118 über den scholastischen Charakter der aristotelischen Philosophie) exponirt und an Aristoteles gelobt, „daß er auf die als erste Entelechie eines organischen Körpers bestimmte Seele den von ihm vortrefflich (?) gefaßten Begriff der Entwicklung anwende, und daß er die eigentlich sogenannten physischen Thätigkeiten auf dasselbe Prinzip zurückzuföhre, als Entwicklung desselben Prinzips nachzuweisen unternehmen, welches den Leib bildet, durchdringt und beherrscht, wodurch der Weg bezeichnet sei, den die auf dasselbe

Ziel gerichtete Forschung allein mit Erfolg gehen werde.“ Geta-
delt wird aber an Aristoteles, daß er die intellectuelle Seite des
Menschen als höchste Stufe des Seelenlebens auffasse. Das Ursprüng-
lichste und der Erkenntniß Ueberzuordnende sei der Wille (wofür
keine bessern Argumente, als die moderne Tendenzphilosophie und
die Tendenzen der Theologie angegeben werden) und nun soll die
Aufgabe der Psychologie darin bestehen, die Entwicklungsreihe anzu-
geben, welche das Seelenleben durchläuft, um auf der höchsten Stufe,
dem vernünftigen Willen, anzulangen.

Nehmen wir nun zu diesen falschen Voraussetzungen noch hinzu,
was der Verfasser am Ende des ersten Theils von der Wissenschaft-
lichkeit der Psychologie sagt: „Was die wissenschaftliche Betrachtung
scheinbar über die Erfahrung hinaus vermag, ist nur, daß sie den
reichen, vielgestaltigen Inhalt der Erfahrung in allgemeinen Bestim-
mungen zusammenfaßt, daß sie das Einzelne auf einander bezieht
und bis zu einem gewissen Grade eins durchs andre erklärt,“ so kann
uns schwerlich noch die weitere Durchführung des Unternehmens, wie
richtig manches Einzelne auch sein mag, interessieren. — Die Frage
um Zweckmäßigkeit einer solchen Psychologie erledigt sich dadurch von
selbst. Will sich aber der Verfasser bei seinen mancherlei Kenntnissen
in psychologischen und physiologischen Dingen für den Unterricht der
Psychologie auf Gymnasien ein Verdienst erwerben, so mache er sich
von den Einflüssen der modernen Scholastik völlig los und sehe sich
unter Andern auch einmal die Lehre von dem Uebergang der Vor-
stellungen zu Strebungen bei Herbart, Drobisch und Volk-
mann näher an. Das Urtheil des Verfassers einer so confusen
Propädeutik der Philosophie wie die Galinichs (vgl. *Antibarbarus*
logicus, 2. Auflage, Heft 1, S. 106 f.) als Instanz gegen Herbart
anzuführen, dürfte wohl nicht recht schädlich sein. Nur wenn mit den
alten und neuen Irrthümern in der Psychologie gründlich aufgeräumt
ist, kann sie die nöthige Einfachheit und den wirklich belehrenden
Charakter gewinnen, welche eine Berücksichtigung derselben für die
vorhandnen Bedürfnisse des Gymnasialunterrichts wünschenswerth
machen könnten. Hütet sich nun unser Verfasser vor Uebereilungen,
gönnt er sich die gehörige Zeit zu den noch nöthigen kritischen Ueber-
legungen, sowohl in Betreff der falschen Theorien, als der unreinen
Empirie, wozu ihm die Lectüre der berühmten Recension Herbarts
über Schopenhauer (vergl. *Herb. verm. Schr.* III.) nützlich sein
kann, so zweifelt Recensent nicht, daß wir von einem so strebsamen

Manne wie Herr Dr. Haacke für psychologische Aufklärung etwas Schätzenswerthes zu erwarten haben.

Noch auf eins wolle er uns erlauben ihn aufmerksam zu machen, was er mit vielen unsrer theologischen und philosophischen Schriftsteller gemein hat. Er hält mit den Worten nicht genug an sich, sondern schüttet oft viel mehr aus, als er verantworten kann. Man kann in diesem Punkte nicht vorsichtig genug sein und hat fortwährend zu thun, gegen bloße Phrasen zu reagiren. Will man eine Wissenschaft populär darstellen, so hat man ganz besonders darauf zu achten, daß man sich nicht bloß in geläufigen Redensarten bewegt. Einen besonders üblen Eindruck auf den Leser machen dabei noch überpflanzte Sätze, welche besonders zu vermeiden sind. — Wir gehen zu einer andren Schrift über.

Encyclopädische Einleitung in die Philosophie für Gelehrtenschulen und zum Selbstunterricht von Christian Friedrich Godel. Großherz. bad. Hofrath, Prof. am Lyceum und Großh. Cadettenhause in Karlsruhe, Ritter des Ordens vom Zähringer Löwen. Karlsruhe, Herdersche Buchhandl. 1855. 8. XVI. u. 167 S.

Der verehrte Herr Verfasser, welcher uns bereits 1839 mit einer (vorzüglich auch wegen ihrer Beispiele) recht brauchbaren Schullogik beschenkt hat, beabsichtigt mit seiner encyclopädischen Einleitung in die Philosophie ein Hülfsbuch für einen Theil dessen zu geben, was die noch gültige Verordnung über die Gelehrtenschulen im Großherzogthum Baden vom J. 1837 in §. 13 für den Umfang der philosophischen Propädeutik vorschreibt. Es heißt daselbst nämlich: „der Unterricht erstreckt sich auf Anthropologie, Logik, Encyclopädie der Philosophie nebst Methodologie des akademischen Studiums. Das weitere Studium der Philosophie ist der Universität vorbehalten.“ Er theilt sein Buch in vier Abschnitte. I. Vom Begriff der Philosophie überhaupt. S. 8—24. II. Von den besondern philosophischen Wissenschaften, welche er nach guter alter und auch für die weitre Zukunft festzuhalten der Sitte in die beiden Hauptabtheilungen, in theoretische und praktische Philosophie bringt. S. 25—61. III. Von den möglichen philosophischen Hauptsystemen. S. 64—142. Darunter 1. Die Systeme nach ihren objectiven Principien. Erste Stufe: Empirischer Standpunkt. Zweite Stufe: Kosmologischer (theologischer) Standpunkt. Dritte Stufe: Speculativer Standpunkt, und hierauf die dem letztern entsprechenden Systeme in ihrer Erscheinung,

nämlich „die besondern Formen des Idealismus,“ S. 97—113, wozu auch sonderbarer Weise die Leibniz-Wolffsche Philosophie gerechnet wird. 2. Die Systeme nach subjectiven Principien, worunter der Empirismus, Rationalismus und eine nothwendige Vereinigung der rationalen und empirischen Erkenntnisse angeführt wird. Hierauf folgt eine „Nachweisung der Entwicklung des systematischen Gegensatzes in der Geschichte der Philosophie.“ a. Philosophie des Alterthums S. 123—130. b. Philosophie des Mittelalters S. 130—134. c. Philosophie der Neuzeit S. 135—140. IV. Vom Studium, der Methode und der wissenschaftlichen Bedeutung der Philosophie S. 143—167.

Durch alles dies soll nun ein Theil derjenigen „Vorkenntnisse“ gegeben werden, welche, an sich verständlich, die Vorbegriffe für ein nachfolgendes Wissen enthalten, aber nicht die Stelle der Philosophie selbst vertreten. Die übrigen Theile der Vorkenntnisse sollen in der Logik und empirischen Psychologie dargeboten werden. Also noch keine eigentliche Philosophie und doch schon Theile aus Theilen derselben zu Vorkenntnissen und Vorbegriffen? Die Propädeutik suchte dann bloß unter jenen Titeln einige nützliche Kenntnisse darzubieten und die Begründung oder „eigenthümliche Art der Auffassung derselben“ der Philosophie selbst zu überlassen. Wo bliebe aber dann der Charakter des Philosophischen in einer „philosophischen Propädeutik,“ die, um nicht eigentlich Philosophie selbst zu sein, rein dogmatisch sein müßte? — Doch mit der Logik und empirischen Psychologie haben wir hier nicht zu thun, sondern bloß mit einer „encyklopädischen Einleitung in die Philosophie,“ welche nach §. 1 „wissenschaftliche Erkenntnisse darbieten soll, die als vorübergehende auf eine nachfolgende Wissenschaft vorbereiten, d. h. ihr Verständniß möglich machen sollen;“ ohne welche also ein Verständniß der Philosophie nicht möglich sei.

Im ersten Abschnitt wird nun 1) eine vorläufige Entwicklung, resp. bloße Nominal- und Formal-Definition des Begriffs der Philosophie auf etymologischem, anthropologischem, historischem Wege gegeben, sodann 2) über den Gegenstand und die Aufgabe geredet, endlich 3) der Begriff der Philosophie vorläufig festzuhalten gesucht. Sind dies Erörterungen, ohne welche ein Verständniß der Philosophie nicht möglich ist? Oder, um deutlicher zu reden: Ist Jemand ohne diese vorläufigen Erörterungen zu kennen wirklich nicht im Stande, einen Lehrer der Philosophie auf den Universitäten von Anfang an zu verstehen, wenn er Logik, Psychologie, Moral, Metaphysik vorträgt? Schwerlich

nichte der Herr Verfasser selbst eben so wenig geneigt sein, dies zu versichern, als er etwa beabsichtigt, durch seine encyclopädischen Vorkenntnisse einen Uebergang vom gesunden Menschenverstand zum modernen Spinozismus anzubahnen und seine Schüler zum Hegelianismus zu präpariren, wie sehr auch sein nicht eben passend gewähltes Motto aus Rüderts Weisheit des Brahmanen auf pantheistische Nebelgedanken hinführt. („Wer denkt in deinem Geist? — der höchste Gott allein. Nur weil Gott in dir denkt, vermagst du Gott zu denken! das ist so thöricht gesagt wie jener Ausspruch Plotins: das Auge muß sonnenhaft sein, um die Sonne schauen zu können.) Höchstens kann mit solchen Vorkenntnissen dies erreicht werden, daß unter den Schülern die Meinung erweckt wird, durch Philosophie werde irgend ein Wissensbedürfnis, welches sie selbst zwar noch nicht oder nur noch unklar fühlen, zu befriedigen gesucht. Wie zu vielen gelehrten Beschäftigungen, so giebt es auch zur Beschäftigung mit der Philosophie einige interessante gelehrte Notigen; diesen aber als propädeutischem Gedankengute besondere Lehrenstunden auf Gymnasien zu widmen, dürfte Zeitverschwendung sein. Es ist genug, wenn sie zum Lesen in die Hände gegeben werden, da ohne dies das Meiste davon auf den Universitäten wieder vorkommt. Nach der Erfahrung aber, welche Schreiber dieses gemacht hat, haben solche allgemein gehaltene Reflexionen über Philosophie, wie sie der erste Abschnitt enthält, vielmehr etwas Zerstreuendes und Unbefriedigendes, als Anziehendes und das Verständniß Förderndes. Oder soll dadurch wirklich eine wesentliche Hülfe gewährt werden, wenn das Auseinanderge setzte auf folgenden überschwenglichen, und dabei wieder sehr einseitigen Begriff der Philosophie hinausläuft? Nach §. 68 soll die Philosophie sein „eine aus dem vernünftigen, in der Natur des Menschen gegründeten Streben des Geistes hervorgegangene Wissenschaft, welche die Aufgabe hat, mit freiem Geiste die letzten Gründe des All, d. h. der Natur (Welt) und des Menschengeistes aufzufuchen, und die äußere und innere Welt als bedingt und abhängig von dem Urgrunde alles Seins — von Gott — zu erfassen und zu begreifen.“ Nicht geringes Erstaunen muß es aber erregen, wenn der Verfasser (welcher nach S. 46 auch Herbart's Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie in Händen gehabt hat, worin die logisch unmöglichen Causalbegriffe weitläufig und klar genug durchgenommen werden), der spinozistischen Modephilosophie so schlimme Concessionen macht, daß er Gott nicht allein als Ursubstanz, sondern auch als causa sui bezeichnet, was doch nichts andres wäre, als ein sich selbst zu Stande bringen sollender

und doch nicht könnender Urgrund oder vielmehr Ungrund. Dieser widersinnige Gedanke wird §. 106 bei der Darlegung der Aufgabe der Metaphysik wiederholt und gesagt: „Gelangt aber der Geist (warum der Geist und nicht bestimmter gesagt, das menschliche Denken. Es klingt das so schwülstig vom fortschreitenden Geiste zu reden, als ob derselbe ein Ding für sich wäre, und im Universum herumkletterte bis zu der innersten Werkstätte der Welt, wo er nichts mehr findet als unendliche Begründung) fortschreitend von Ursache zu Ursache, von Grund zu Grund, von Substanz zu Substanz“ (nicht in eine unendliche Reihe, sondern) „zum letzten Grunde (causa sui), zum Absoluten, so ist er an das Ziel des philosophischen Forschens auf diesem Wege gelangt; daher die Lehre vom Absoluten.“ Trauriges Ziel ein so widersinniger Begriff; und durch diesen Begriff, welcher in eine Reihe sich selbst voraussetzender Relationen ausläuft, soll das Wesen des Absoluten bezeichnet werden? Dergleichen Begriffe sind nicht propädeutisch für eine besonnene Philosophie, sondern für die moderne Schwindelweisheit, welche die Vermessenheit hat, speculative Darstellungen geben zu wollen von der „ewigen Selbsterzeugung Gottes,“ und ihren Aberwitz an Constructionen des Schöpfungsbegriffs versucht.

Eben so wenig wie vom ersten Abschnitte, kann vom zweiten gesagt werden, daß er solche nöthigen Vorkenntnisse darbiete, ohne welche die eigentliche Philosophie nicht wohl verstanden werden kann. Die darin gegebne Uebersicht über die verschiednen Theile der Philosophie ist zwar im Allgemeinen viel richtiger, als man in neuerer Zeit gewöhnlich findet, doch enthält sie immer noch zu viel Falsches. Dahin gehört z. B. das Vorschieben der Anthropologie, deren philosophische Bedeutung auf bloße Psychologie des Menschen beschränkt wird, vor die Logik, während hinterher wieder die rationale Psychologie als Theil der Metaphysik angegeben wird. Die Logik wird gebührend als allgemeine normative Wissenschaft von den Formen des richtigen Denkens bezeichnet, und die sogenannte höhere speculative, metaphysische oder reale Logik, welche mit der Form des Denkens zugleich auch einen bestimmten Inhalt darbieten, ja ihn aus einer bloßen Activität produciren soll, wird damit gebührend aus dem Kreise der philosophischen Wissenschaften ausgeschlossen. Sonderbarer Weise aber wird die Logik auf die Thätigkeit nur eines sogenannten Seelenvermögens, des Verstandes, bezogen. Redet man aber in der Logik nicht von sogenannten Vernunftschlüssen? Ist das logische Denken ein bloß verständiges und nicht auch ein vernünftiges? Greifen beide Arten des

Denkens nicht in einander ein? Die Metaphysik wird total falsch bezeichnet als die „Grund- und Hauptwissenschaft der Philosophie, weil sie allen übrigen Theilen (den theoretischen und praktischen) Grund, Richtung und Ziel bestimmt, ja sie ist darum wesentlich die Philosophie selbst und nicht bloß ein Theil derselben.“ Sie soll auf objectivem Standpunkt die Wissenschaft sein von den letzten Gründen des Seins, auf subjectivem die Wissenschaft von den letzten höchsten Prinzipien oder Gesetzen der Vernunft — oder Erkenntniß. Was sollen Schüler sich unter solchen in halbantische Formen gesetzten Nachklängen des Schelling'schen transcendentalen Idealismus denken? Als Ontologie soll die Metaphysik mit Untersuchung gewisser Grund- und Stammbegriffe, Kategorien als allgemeiner Aussagen vom Wesen der Dinge zu thun haben; wie das, wird in großer Unklarheit gelassen. Hier aber war durchaus nöthig anzugeben, wie die allgemeinsten Begriffe, durch welche wir die Dinge auffassen, als Erkenntnißbegriffe anzusehen und zu benutzen sind.

Nachdem so viel Falsches und Ungenügendes von der Metaphysik selbst ausgesagt ist, hat es keinen Werth mehr anzuführen, was über ihre Theile, die rationale Kosmologie, Psychologie und Theologie gesagt wird. In Beziehung auf die letztere ist zwar richtig Naturalismus dem Supernaturalismus entgegen gestellt, aber die Erörterung darüber ist außerordentlich ungenügend. Wenn aber irgend wo, so mußte hier etwas gehörig Orientirendes gebracht werden. Es zu verstehen, dazu reicht der Gedankenkreis der Schüler recht wohl aus.

Sonderbarer Weise wird als vierter Theil der theoretischen Philosophie die Aesthetik angeführt. Thut man dies, unterscheidet man nicht die theoretische Auffassung der Dinge und ihrer Verhältnisse von der ästhetischen, so ist auch kein Grund mehr vorhanden, die Ethik als praktische Philosophie abzusondern. Sie ist auch Theorie. Freilich meint der Verfasser, das sonstige Schöne unterscheide sich von dem sittlich Schönen dadurch, daß erstres anschaulich sei, letzteres nicht, und er streitet deshalb gegen Herbart. Dieser Widerstreit beruht aber auf einem sehr häufig vorkommenden Mißverständnisse, der darin besteht, daß den ethischen Grundurtheilen nicht die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet, sondern schleunigst auf die moralische Beurtheilung fortgegangen wird, ohne die eigentlichen Beziehungspunkte dieser Beurtheilung zu verfolgen. Indem so über die eigenthümliche Schönheit der einzelnen sittlichen Grund-Verhältnisse, welche in der That rein ästhetische sind

und das Gute als absolut Wohlgefälliges und sonach Schönes im strengen Sinne erkennen lassen, hinweggesehen und darauf ausgegangen wird, ein allgemeines Moralprinzip aus dem mannigfachen Inhalt des Ethischen hervor zu destilliren, wird die Ethik nicht allein platt gemacht, sondern auch einer unerquicklichen Scholastik preis gegeben.

Wir bedauern daher auch von diesem Abschnitt sagen zu müssen, daß er in den Köpfen der Anfänger vielmehr den tumor einer docta ignorantia zu fördern, als einen wirklich propädeutischen Einfluß auszuüben im Stande ist.

Der dritte Abschnitt ist sinnig angelegt und enthält wiederum auch manches Gute, die Ausführung aber läßt gar viel mehr zu wünschen übrig. So wird z. B. unter die Rubrik des Synkretismus nicht allein Heraclit gebracht, weil er das Feuer als *ἀρχή* angenommen habe, sondern auch Pythagoras und die Eleaten werden bei dieser Gelegenheit mit angeführt. Von den Eleaten wird bloß gesagt, daß sie eine Alleinslehre aufgestellt haben. „Das Sein ist Eins und Alles, ewig, Gott!“ (In §. 221 kommen sie noch einmal als Pantheisten vor, was entschieden falsch ist. Eine philosophische Propädeutik darf sich mit solchen magern und das Wesentliche verfehlenden Notizen nicht befriedigen, sondern hat zu zeigen, welche Bedeutung gerade Heraclit und die Eleaten für die platonische Philosophie hatten. Das wäre eine instructive Behandlung des geschichtlichen Stoffs für den Anfänger gewesen. — Als Aristoteles Lehre wird folgendes angeführt: „Durch Ableitung des Besondern aus dem Allgemeinen entsteht die Wissenschaft oder Philosophie, als das Wissen der Uebereinstimmung unsrer Kenntnisse mit dem Sein oder der Wahrheit. Alle andern Wissenschaften schöpfen ihren Stoff aus der Erfahrung. Das Sein selbst ruht auf zehn Stammbegriffen (Kategorien). Alle Ursachen sind abhängig von einer Grundursache, einer ewigen, unveränderlichen Substanz, dem allein Wirklichen und Vernünftigen, zugleich Vollkommensten und Besten, der Gottheit.“ Wollte doch der Verfasser sich nicht die Mühe verdrießen lassen, einmal einen Blick in die schon wiederholt erwähnte Geschichte der griechischen Philosophie von Strümpell zu thun. Er wird danach dem Recensenten gewiß nicht böse sein, wenn er dergleichen Expectorationen nicht für geeignet hält zu einem Bilde der aristotelischen Philosophie, am wenigsten für eine philosophische Propädeutik auf Gymnasien.

Von den Scholastikern wird S. 132 gesagt: daß die sogenannten Realisten die Grundansicht des Rationalismus, die Nominalisten

des Empirismus vertreten. Wie ist das möglich? Lassen wir uns über die Begriffe des Rationalismus belehren. Es heißt darüber S. 120: „Der Rationalismus stützt seine Lehre auf die allgemein gültigen Vernunftwahrheiten, er schaut die Welt von der Höhe des Geistes an, aber unter ihm verschwindet die Sinnenwelt als nichtiges Phantasiegebilde, und es gelingt ihm nicht, mit dem Zauberstab seiner Ideen eine wirkliche Welt, ein mannigfaltiges Menschenleben, einen lebendigen Gott hervorzubringen. So wird der Empirismus die Philosophie der Sinnlichkeit, der Rationalismus die Philosophie hohler Abstraction.“ Nun freilich, wenn man so unvorsichtig in Behauptungen ist, dann ist noch manches Andre zu behaupten möglich, wie z. B. S. 144, wo Hegel „der Meister der philosophischen Methode“ genannt wird. Wäre das wirklich die wohlermogene Ansicht des Verfassers, was Recensent nicht annehmen kann, so müßte alles das, was der Verfasser im Gegensatz gegen die Hegelsche Art über die wissenschaftliche Bedeutung der Logik sagt, als Gedankenlosigkeit oder als Heuchelei erklärt werden.

Als Realismus wird S. 228 im Allgemeinen ganz richtig diejenige philosophische Weltansicht bezeichnet, „welche den Gegenständen eine von unsern Vorstellungen unabhängige Existenz zugesteht,“ und es wird hinzugefügt, daß in dieser Ansicht wol alle denkenden Menschen, deren Verstand nicht auf künstliche Weise verkehrt worden ist, übereinstimmen. Der empirische Realismus wird nun aber von dem rationalen Realismus S. 230 so unterschieden, daß beim empirischen Realismus die Eindinge als das Seiende erklärt werden, beim rationalen oder speculativen Realismus dagegen sei das Reale „das gedachte rationale Sein (sollte heißen: Seiende), die Welt der Begriffe“ und daraus wird dann gefolgert, daß dann nur „die Begriffe, ja noch mehr, die allgemeinen Vorstellungen das Wirkliche und Wahre seien, und die Einzeldinge hätten für sich keine selbständige Existenz.“

Man traut seinen Augen kaum, wenn man heutzutage noch so etwas in einem Buche liest, welches auf Kenntniß der philosophischen Bestrebungen einigen Anspruch macht. Ist denn das Seiende, welches nicht mehr durch Anschauung dargeboten wird, sondern begrifflich aufgefaßt werden muß, deshalb, weil es kein Sinnliches ist, ein bloß Gedachtes, kein unabhängig vom Denken mehr Bestehendes? Freilich, wenn man so verfährt, und von den einflußreichsten Bestrebungen wissenschaftlicher Forschung absteht, so ist es ein Leichtes, den empirischen Realismus

zum groben Materialismus zu machen und den rationalen Realismus in den „logischen Pantheismus“ als seinen nothwendigen Verlauf hinein zu construiren, und die Aufgabe der Philosophie in einem „sichern Empirismus,“ S. 139 zu sehen.

Ein Schriftsteller, welcher durch Darstellung der verschiedenen möglichen und wirklichen philosophischen Richtungen des Denkens propädeutisch in das philosophische Studium einführen will, darf es nicht so machen, daß er den Idealismus und zwar den alleroberflächlichsten in den Realismus steckt, und dann vom eigentlichen Realismus so wenig zu sagen weiß als der Verfasser, während dagegen dem idealistischen System eine auffallende Ausdehnung gegeben wird. Es ist hohe Zeit, in unsrer Literatur falschen Werthschätzungen zu begegnen und der Einbildung entgegen zu arbeiten, als ob die bedeutendsten Leistungen in der Philosophie die Reihenfolge der idealistischen und idealistisch-spinozistischen Theorien von Kant, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel bilden. Es giebt noch eine Richtung, welche das Correctiv dagegen bildet, und von Leibniz, Wolf, Kant durch den Idealismus Fichtes zu dem Realismus Herbarts geht, welche nicht einmal mehr ein Literat, geschweige denn ein Philosoph übersehen darf. Unser Verfasser stellt Herbart noch immer in die Reihe der halben Kantianer, welche er sonderbarer Weise durch Beneke und Trendelenburg vermehrt hat. Zwar führt er S. 103 Herbarts Psychologie und Metaphysik als „neues System“ an und bezeichnet es als „rationalen Realismus, Monadenlehre, mathematische Demonstration.“ Wie wenig er aber von der Sache selbst wirklich Notiz genommen haben mag, beweist schon seine Beschreibung des rationalen Realismus, die wol für Hegel und dergleichen Leute passen mag, nicht aber für Herbart und seine Schule. Was die letztere betrifft, so führt er bloß Drobisch und Griepenkerl als Anhänger Herbarts an und zählt sonderbarer Weise Beneke dazu. Die Unachtsamkeit auf eine sehr ausgebreitete Literatur ist um so auffallender, als der Verfasser in seinem Schulbuche der Hegelschen Richtung eine so große Aufmerksamkeit gewidmet hat. Schreiber dieses sieht sich daher veranlaßt, dergleichen Subjectivitäten in der literarischen Notiznahme durch einige ergänzende Nachweisungen über die literarischen Leistungen der Herbartschen Schule auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaft zu begegnen. Er benutzt dazu den Schematismus, nach welchem §. 262 die Arbeiten der Hegelianer nach besondern Disciplinen aufgeführt werden.

1. In der Logik und wissenschaftlichen Methodenlehre: Professor Griepenkerl sen. in Braunschweig †. Dr. Röer. Prof. Drobisch in Leipzig. Prof. Hartenstein ebendas. Prof. Bobrid in Zürich. Th. Schulr. Waiz in Gotha. Prof. Lott in Wien. Prof. Strümpell in Dorpat. Dr. Allihn in Halle.

2. In der Psychologie: Drobisch. Prof. Erner in Prag, starb als k. k. Ministerialrath. Prof. Waiz in Marburg. Lott. Prof. Wittstein in Hannover. Prof. Schilling in Gießen. Prof. W. Volkmann in Prag. Dr. Miquel †. Dr. Lazarus in Berlin. Prof. Cuper in Prag.

3. In der Metaphysik und höheren Naturlehre (Naturphilosophie): Hartenstein. Drobisch. Strümpell. Dr. Cornelius in Halle. Prof. Kern in Koburg.

4. In der allgemeinen Ethik, philosophischen Rechtslehre und Ästhetik: Griepenkerl sen. Bobrid. Hartenstein. Professor Thomas in Königsberg. Assessor Dr. Stephan in Göttingen. Strümpell. Allihn. Superintendent Thilo, Markoldendorf im Hannoverschen. Dr. Ziller in Leipzig.

5. In der Pädagogik: Prof. Brzostka in Jena †. Strümpell. Prof. Waiz. Prof. Stoy in Jena. Kern. Allihn. Ziller. Dr. Ostermann im Hannoverschen. Dr. Bartholomäi in Jena.

6. In der Religionsphilosophie: Drobisch. Professor Taute in Königsberg. Stephan. Thilo. Dr. Haccius im Hannoverschen.

7. In der Geschichte der Philosophie und Kritik der philosophischen Systeme: Dr. v. Kaiserlingk. Hartenstein. Drobisch. Past. Dr. Reiche in Nordheim. Taute. Pred. Voigdt in Königsberg. Thomas. Prof. Boniz in Wien. Strümpell. Schilling. Erner. Waiz. Allihn. Thilo.

Wir können daher vorliegenden Versuch einer encyclopädischen Einleitung in die Philosophie als einen nicht gelungenen, sondern müssen ihn sogar als einen wegen der vielen Ungenauigkeiten und Irrthümer irreführenden bezeichnen. Um noch schließlich ein eclatantes Beispiel dafür zu geben, so kann die S. 113 aufgestellte tabellarische „Uebersicht der Systeme nach objectiven Principien“ dazu dienen. Auf der niederen Erkenntnißstufe, dem „empirischen Standpunkte,“ wird Materie und Geist in Gegensatz gestellt; daraus werden zwei „moni-

frische" Richtungen abgeleitet, nämlich Materialismus und Spiritualismus. Aus diesen beiden soll sich durch Vermittlung der Hylozoismus ergeben haben. Ist das historisch? Durch welches System wird der reine Spiritualismus bei den Alten repräsentirt? Etwa durch Plato? Auf der mittleren Stufe, dem „kosmologischen“ Standpunkte, wird die Welt, welche aus Materie und Geist componirt wird, Gott gegenübergestellt, daraus zweierlei Arten des Monismus nämlich Naturalismus und Pantheismus abgeleitet. Aus der Vermittlung beider soll — *incredibile dictu* — der Theismus hervorgegangen sein. Die dritte höhere Stufe bildet der „speculative“ Standpunkt. Gegensatz: Sein (welches aus „Welt und Gott“ sich zusammenzieht), und Erkennen, welches hier zum ersten Male ganz kahl auftritt. Daraus der Realismus und der Idealismus als Monismus des Seins und Erkennens. Daraus soll sich durch Vermittlung die Identitätsphilosophie ergeben.

Wenn noch unwissende Schüler dergleichen gläubig hören oder lesen, so ist die natürliche Folge die, nach dem höchsten Standpunkt der philosophischen Erkenntniß hinzustreben und zu suchen, wo nichts für die wirkliche philosophische Erkenntniß zu finden ist. Sie merken leider oft den Betrug erst dann, wenn wenig Zeit und Kraft noch übrig ist, Schäden zu repariren. Um ein Beispiel von den Rücksichten zu geben, nach welchen Studenten nicht selten bei der Wahl ihrer Collegien verfahren, kann folgendes dienen. Ein Neuling will Logik annehmen, nicht weil er ein Bedürfniß dazu fühlt, sondern weil Logik Zwangscolleg ist. Er sieht sich die Anschläge an, ohne zu ahnen, daß auf preussischen Universitäten der Titel „Logik“ noch die höhere Einheit bildet zwischen eigentlicher Logik und Antilogik, d. h. Hegelscher Dasein = Nichtslehre. Ein alter Bursche steht neben ihm als Rathgeber. „Du wirst doch dahin gehen, wohin die meisten gehen; dann kannst du hinterher doch sagen, du habest auch da ein Collegium gehört.“ Der Neuling thut's, schwänzt aber bald wieder, nachdem der Reiz der Neuheit vorbei ist und ist hinterher in den elementarsten Dingen der Logik ein trauriger Ignorant. Das giebt denn solche Praktiker, worüber man sich jetzt so oft beklagt. Man weiß das auch zum Theil recht gut, denn die Klagen dringen immer weiter, aber man überläßt die Jugend dem ihr bereiteten Schicksale. Ein rechtschaffenes Examen in logicis, nur 10 Minuten lang, würde die Sache bald ändern. Die Examina sind freilich angesetzt, aber der Student weiß, daß man in diesen Dingen mit der erbärmlichsten Unwissenheit oft durch-

kommt. Winke genug, was die Gymnasien zu thun haben, wenn es auf den Universitäten so hergeht. Aber das Darbieten von einer Menge halbwahren und Falschen kann nicht als Vorbereitung für das philosophische Studium angesehen werden. Wird doch leider schon ohne eine solche besondere Veranstaltung die böse Sitte, sich in vagen Reflexionen zu ergehen, durch die Bearbeitung von Themen, welche über den Wissenskreis der Schüler weit hinausgehen, über die Maßen gefördert.

Will man auf Gymnasien zum Studium der Philosophie vorbereiten, so kann ein solcher propädeutischer Unterricht nicht darin gesetzt werden, daß man glaubt, Vorbegriffe geben zu müssen, ohne welche die Anfänger wirklich philosophische Vorträge auf den Universitäten nicht verstehen könnten. Freilich, wenn man Hegelsche und damit verwandte Doctrin dabei im Auge hat, so möchte ein Präpariren dazu recht zweckmäßig sein. Ist das aber die Aufgabe von Gymnasien?

Beim propädeutischen Unterricht kann man ein Doppeltes im Auge haben. Entweder mag man sich veranlaßt fühlen über das, was Philosophie heißt, einige Vorkenntnisse zu geben. Da nun die Philosophie etwas bereits Gegebenes ist, so würde man zuerst die verschiedenen Hauptfragen darzulegen haben, mit deren Lösung sich die Philosophie beschäftigt, und danach eine Uebersicht geben über die demnach abzutheilenden Disciplinen der Philosophie. Da wir aber mit der Philosophie noch nicht so weit gekommen sind, daß über ihre einzelnen Disciplinen als über etwas durchaus Feststehendes gesprochen werden könnte, sondern wir uns noch mitten im Streite sehr entgegengesetzter philosophischer Systeme befinden, so hat diese Darlegung etwas Willkürliches und von den subjectiven Ansichten des Lehrers zu sehr Abhängiges. In 25 Jahren dürfte man dabei mehr im Klaren sein. Eben so mißlich steht es mit der andern, nicht minder interessanten Vorfrage: Was hat man sich seit den Jahrtausenden, durch welche die Geschichte der Philosophie sich hindurch zieht, mit derselben zu thun gemacht? Dies zu beantworten würde eine erklärende Uebersicht über die Geschichte der Philosophie fordern. Hier kann für die Gymnasien weiter nichts gegeben werden, als eine Darlegung des Fortschritts der philosophischen Untersuchungen von dem Anfange der Philosophie bei den Griechen bis inclusive Plato. Dies fordert das eigne Bedürfniß. Ueber Aristoteles, die Stoiker und Skeptiker genügen einige Notizen. Die übrige Geschichte der Philosophie mag als Literaturgeschichte behandelt werden.

Will man aber die Gymnasiasten noch weiter ins Interesse des philosophischen Studiums ziehen, so thue man dies nicht durch bloßes Lehren, sondern durch Vorübungen im Untersuchen von Begriffen und Construction derselben. Die Logik bloß zu dociren, und die logische Technik in gut gewählten Aufgaben nicht besonders einzuüben, ist langweilig und unfruchtbar. „Logik zu lernen,“ sagt Herbart, „ist gar leicht, Logik in Ausübung zu bringen ist überaus schwer.“ Da nun aber das Schwere in einer Kunst nicht wohl geleistet werden kann, wenn mit dem leichtern nicht angefangen wird, so muß dies irgendwo rite geschehen. Die einzelnen philosophischen Probleme zu zeigen, ohne durch eine vorbereitende Skepsis die Gedanken in Auffassung des Gegebenen zu schärfen, das unleidliche „Düsteln“ und Herumfahren in allgemeinen Redensarten zu beschränken, und einer schwächlichen, libertinistischen Unentschiedenheit, welche sich auch gern Skepsis nennt, zu begegnen, ist nicht geeignet, das unmittelbare Interesse genügend zu erwecken und die Thätigkeit des eignen Denkens anzuregen. Es sind dies Uebungen, die auf der Universität so nicht angestellt werden können, theils wegen der Sitte des Vortragens und bloßen Zuhörens, theils weil wegen des oft sehr unpädagogischen Anspruchs der Fachcollegien die Zeit dazu fehlt, und für besondere philosophische Uebungen viel zu wenig Interesse vorhanden ist, und das etwa noch vorhandne oder mitgebrachte durch gewisse üble Einwirkungen todtgeschlagen wird. Man liebt es nicht zu untersuchen, sondern wünscht sobald als möglich Resultate zu bekommen, um sich das, was man zu brauchen denkt, bequem herauszufuchen. Mit der Philosophie ist es aber ähnlich wie mit der Mathematik. Wer sich dabei mit dem bloßen Anhören der Sätze und deren Beweise begnügt und nicht selbst dabei mitarbeitet, der wird es nie zu einer erforderlichen Tüchtigkeit bringen. Er glaubt Alles zu wissen und hinterher auf sich selbst zurückgewiesen fühlt er sich doch von allen Seiten hilflos und erbärmlich, sofern er nicht ein Anlernen von Stichwörtern und Redensarten für wirkliche philosophische Bildung hält. Was endlich die Vorbereitung psychologischer Betrachtungen betrifft, so können die ebenfalls sehr nützlich eingerichtet werden, wenn man vor allen Dingen den schlechten Doctrinismus mit dem Seelenvermögen oder den Erkenntnistufen zu beseitigen sucht, durch Hinlenken der Gedanken auf die empirischen Thatsachen, durch gute Analyse der hergebrachten Begriffe, welche solche Thatsachen bezeichnen sollen, und durch Förderung der eignen Beobachtung. Gerade in der Psychologie muß dahin gearbeitet

daß die empirische Unterlage für wissenschaftliche Reflexionen klar und deutlich erkannt werde. Sonst laufen die Reflexionen an der Sache selbst zu weit ab, und es erzeugen sich die hohlen und leeren Redensarten, welche so häufig schon als philosophische Kenntnisse gelten sollen. Man blide in gewisse Gebiete der Praxis, in welche mit solchen Redensarten gewirthschaftet wird; wie viel besser es aus, wenn die philosophische Bildung vieler unsrer Zeitgenossen nicht auf so traurige Weise verhubelt wäre! Bessere es, wer Macht hat!

(Fortsetzung folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

1. Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider christlichen Confessionen. Von Fr. Kröner, Oberlehrer an der Realschule zu Halle. Leipzig. Costenoble. 1857. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Der Verfasser dieses Buches tritt mit außerordentlichen Ansprüchen vor das lesende Publicum und vor die richtende Kritik. Sein Vorwort verurtheilt alles bisher für die Geschichte der Pädagogik Bearbeitete; nennt es bloße Stoffsammlung oder willkürliche Systematik; urtheilt, man habe das Charakteristische und jene Punkte, in denen der Fortschritt liege, nicht scharf hervorgehoben, so daß der Leser nur ein Chaos von Namen und Thatfachen vor sich habe, aus denen er nicht ersehe, ob er rück- oder vorwärts gegangen sei; rühmt von der in diesem Buche getroffenen Eintheilung, sie sei so objectiv, so aus der Sache selbst hervorgegangen, daß sie für spätere Bearbeiter eine Grundlage, gewissermaßen ein Kartennetz sei, welches ausgefüllt werden müsse; nennt es des Verfassers Verdienst, die Geschichte der Pädagogik in Fluß gebracht, ihre dialectische Entwicklung nachgewiesen zu haben, so daß überall Zusammenhang, organisches Leben und Wachsen sichtbar hervortrete. Die kurze Uebersicht der Einleitung meint, Schwarz habe viel Material gesammelt, aber das Thema zu weit gefaßt und die letzten Abschnitte zu fragmentarisch behandelt; Cramer habe das Thema gar zu weitschichtig behandelt und verliere es oft ganz aus den Augen; Raumer gebe nur Lebensbeschreibungen der hervorragenden Pädagogen und zusammenhanglose Auszüge aus ihren Schriften, das theure Buch liefere nur lückenhaftes Rohmaterial; noch unbrauchbarer sei Wohlfahrt's Buch, denn es enthalte nur allerlei zusammenhanglose Notizen mit eingestreuten Reflexionen, von denen nur die wenigsten zur Sache gehörten; Hergang führe nur einige Büchertitel an, so daß die Uebersicht von Riemeyer noch immer das Beste sey, was wir über jenen Gegenstand besäßen. Wenn ferner der Verfasser von Rau-

mer sagt, daß sich derselbe gar zu gern als eine pädagogische Autorität gebende, ihn anderwärts (226) einen „Inquisitor voll hochmüthiger Selbstzufriedenheit“ nennt, sich nebenbei jedoch nicht entblödet, dessen Buch frischweg auszuziehen, abzukürzen, bei Ratic, Comenius, Pestalozzi abzuschrreiben; und wenn er nun dagegen sich selber d. h. seine Schriften, sechzehn Mal als Autorität citirt (nämlich auf S. 6, 67, 165, 244, 265, 268, 284, 317, 343, 348 2mal, 351, 358, 359 2mal, 377): das eine Mal seine „höhere Bürgerschule“ neben dem „praktischen Schulmanne“ das einzige Journal zu nennen die Stirn hat, welches „wirklich durch ganz Deutschland verbreitet und ein Mittelpunkt für die höheren Bürger- und Töchter Schulen geworden sei: dann darf man von seinem Buche gewiß nichts Geringses erwarten, allerwenigstens doch dies, daß jeder halbwegs für die Pädagogik gewonnene Geistliche und Lehrer sich beeile, dasselbe zu kaufen und zu studiren; dann ist es aber auch Pflicht der Kritik, einen nach seiner eigenen Aussage so einflußreichen Pädagogen oder Schriftsteller sich genauer anzusehen. Ich lasse nun bei Beurtheilung dieses Buches die sonstigen Leistungen des Verfassers ganz außer Acht, und untersuche vielmehr nur auf Grund desselben, erstens ob der Verfasser fähig sei, eine Geschichte zu schreiben, zweitens ob er fähig sei, eine Geschichte der Pädagogik zu schreiben, drittens ob er fähig sei, auch nur über Pädagogik zu schreiben, viertens endlich ob er überhaupt fähig sei zu schreiben, d. h. Gedanken schriftlich darzustellen.

Was die erste Frage anlangt, so dürften einige Leser erwarten, ich wolle den Verfasser tadeln, daß er à la Hegel die dialektische Entwicklung der Geschichte der Pädagogik nachgewiesen, also die Geschichte gewissen Denkbestimmungen zu Liebe verdreht habe. O nein, denn ich muß gestehen, daß ich gar keine wesentlichen Abweichungen in der Zeit- und Sachfolge von andern Geschichten bemerkt habe, es müßten denn solche sein, wie daß er in der Geschichte der griechischen Erziehung sonst ganz genau sich an Niemeyer hält, aber die Jonier (höchst wahrscheinlich durch einen kurzen Absatz über die Jonier in Kleinasien dazu verführt) eher bespricht, als die Dorer, oder wie daß er nicht die Reformation für bedeutend genug hält, davon eine neue Periode in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Deutschland, welches vom Mittelalter ab allein besprochen wird, zu datiren, sondern den Römischen zu Liebe den großen deutschen Krieg, oder wie daß er in der Regel zweimal über denselben Mann spricht, einmal ihn beurtheilend und dann erst von ihm erzählend. Ueberhaupt ist der

durch die Vorrede leicht entstehende Verdacht, als sei der Verfasser ein Hegelianer, ein Geschichtsmacher, ganz ungegründet: ich wenigstens habe bei ihm nicht den leisesten Anflug von Hegelscher Philosophie, ja von Philosophie überhaupt entdekt. Aber von Einem, der Geschichte schreiben will, verlange ich erstens, daß er irgend einen Zeitraum gründlich nach den Quellen studirt habe, damit der Leser für die Darstellung der übrigen, auf Treue und Glauben Andern nachgeschriebenen Abschnitte eine Bürgschaft richtigen Tacts, geübten Urtheils, eigner Wahlfähigkeit vor sich sehe. Es kann dann freilich nicht ausbleiben, liegt zu sehr in der eiteln Natur des Menschen begründet, daß ein solcher Abschnitt mit Vorliebe behandelt und alles von dem Forscher gefundene Neue mitgetheilt wird; allein so etwas nimmt der Leser gern mit in den Kauf, weil er daraus zum Geschichtschreiber Vertrauen schöpft und an seine Befähigung zur Geschichtschreibung zu glauben geneigt wird. Nun fehlt es zwar bei dem Verfasser nicht an Unverhältnismäßigkeiten bei den einzelnen Perioden (z. B. die vorchristliche Zeit füllt 50, die letzten 40—50 Jahre füllen 145 Seiten!); allein von seinen Quellenstudien auch nur für den kleinsten Zeitraum, ja nur von dem Studium eines einzigen bedeutenden Stimmführers in der Pädagogik habe ich nirgends eine Spur gefunden: es ist alles das Bekannte, das überall zu Findende. Ja er gesteht selbst, „daß er sich in Betreff des Materials habe beschränken müssen, weil er es nur aus seiner eignen Bibliothek habe entnehmen können.“ Natürlich kann daraus einem Schulmanne kein Vorwurf gemacht werden, daß er nicht viele Bücher besitzt, aber einem Schriftsteller an einem Orte, wie Halle, an einer Anstalt, wie die Frankeschen Stiftungen mit der prächtigen Bibliothek des pädagogischen Seminars und der deutschen Schulen, daraus gewiß, daß er aus so wenigen Büchern sein neues Buch zusammengeschrieben hat, wie der Verfasser. — Ferner fordere ich von einem Geschichtschreiber, er mag einen Zeitraum oder Gegenstand der Geschichte behandeln, welchen er wolle, daß derselbe von den beiden Missionsvölkern, von den Juden und von den Germanen, eine gewisse Kenntniß und Ansicht gewonnen habe, ich will gar nicht sagen, diese oder jene bestimmte Ansicht. Wie es damit bei dem Verfasser stehe, zeigt sein Buch schnell. Sein „erstes Buch“ enthält im 1. Kap. die „streng priesterliche Erziehung und Unterricht bei den alten Völkern Asiens und Afrikas“, im 2. die Erziehung der Griechen, im 3. die der Römer, im 4. einen Rückblick. Da sagt er: „Man kann die Erziehung des Orients die religiöse nennen, welche durch die Zucht

der Gewöhnung zu blindem Gehorsam das Kindesalter der Menschheit bezeichnet, welchem auch das gedankenlose, mechanische Auswendiglernen entspricht, dem das Verständniß des Inhalts fremd bleibt. Insofern (also: als seine Erziehung die religiöse ist) ist der Orient nur die Vorstufe der menschlichen Bildung und sind seine Völker verkommen und greise Kinder geworden, weil die thatenlose Gewohnheit, das unveränderliche Beharren beim Althergebrachten und das gedankenlose Lernen keine Entwicklung erlauben. Dem Christen wird die Religion eine Erkenntniß, die ihn zur sittlichen Handlung antreibt, dem Orientalen blieb sie ein äußerliches Thun, ein Formendienst, der dem gesammten übrigen Wissen und äußern Leben das Gepräge des Altherkömmlichen, Unveränderlichen verlieh, welches ermüdete, die Geister erschlaffte und die Sinne dem fleischlichen Genuß zuwandte, so daß sogar Unzucht und Kindermord zum Gottesdienst werden konnten. Der Orientale verehrt in seinen Göttern Naturerscheinungen und Naturkräfte; er kann Geist und Natur nicht trennen. Seine Religion ist daher Naturreligion, sein Gott bleibt ihm eine äußerliche Macht, eine feindliche Naturgewalt, welcher er sich unbedingt unterwerfen muß, welcher er sich mit Furcht und Zittern naht u. s. w.“ Dann fährt er fort: „Dieser allgemeine Charakter der orientalischen Bildung empfängt bei den einzelnen Völkern noch seine besondern Eigenthümlichkeiten“, und nun erzählt er von China, von Aegypten, von Persien und wirklich von den Juden, als welche in sich gewissermaßen das ganze Morgenland vereinigten.“ Ich denke, der Leser weiß jetzt genug: Kenntniß hat der Verfasser von den Juden nicht, denn daß sie eine Naturreligion gehabt u. s. w., kann doch bei verständigen Leuten nicht für Kenntniß gehalten werden. Ohne Kenntniß keine Ansicht. Was also hier wie Ansicht aussieht, ist Gerede. Von der geschichtlichen Bedeutung aber der Germanen vor dem und durch das Christenthum und darum für die Erziehung ist nirgends die Rede. — Drittens fordere ich von einem Geschichtschreiber, daß er Erzählung und Beschreibung, Vergangenheit und Gegenwart von einander halten könne. Das kann der Verfasser nicht. Denn nicht bloß fällt er ein Drittheil seines Buches mit seinen Einfällen über die besten Methoden, über Realschulen u. s. w. und mit Auszügen aus pädagogischen Literaturzeitungen, statt Geschichte zu erzählen, sondern er macht auch in der Darstellung älterer Zeiten oft einen so falschen Gebrauch vom Praesens historicum, daß geschichtsunkundige Leser es nicht leicht als ein solches erkennen, sondern für das wirkliche Praesens ansehen. Der geneigte Leser wird mir zutrauen, daß ich noch mehr und andre

Anforderungen an einen Geschichtschreiber stelle. Allein er wird mit die Aufzählung derselben erlassen und schon hieran genug haben, um einzusehen, daß dem Verfasser die allerersten Erfordernisse zum Geschichtschreiber abgehen. Von solchen Fehlern wie Unordnung (Seite 133, 184, 347), Wiederholungen (S. 36 ff. 43 ff.) und Abschweifungen rede ich darum lieber gar nicht.

Ist danach des Verfassers Fähigkeit, irgend welche Geschichte zu schreiben, mehr als zweifelhaft, so wird es bei weiterer Betrachtung seines Buches noch mehr die, eine Geschichte der Pädagogik zu verfassen. Der Nachweis hiefür diene dem Leser zugleich als eine Charakteristik des Buches. Ich will deshalb nicht viel Wesens davon machen, daß der Titel eine Geschichte der Pädagogik verspricht, der erste Satz aber des Vorworts gleich dieses Versprechen zurücknimmt und „Geschichte des Schulwesens“ unterschiebt, sondern eine kleine Musterkarte von Behauptungen, Urtheilen und Widersprüchen des Verfassers aufhängen, damit jeder in den Stand gesetzt werde, obige Frage sich selber zu beantworten. S. 31: „Eigenthümlich ist dem Aristoteles — im Vergleich mit Platon — bloß, daß er das Schreiben als unerläßlichen Unterrichtsstoff mit aufnimmt. S. 41: der Römer ward Weltbürger im vollen Sinne des Wortes, der eine vielseitige, den ganzen Menschen entwickelnde Bildung sich aneignen mußte, um sich in alle Verhältnisse, Nationen und Religionen hineinzufinden. Diese allgemeine Bildung, welche nicht das Ergebnis des Nationallebens und der Gewöhnung war, sondern angelernt und durch Kenntnisse erworben wurde, nannte man Humanität oder Menschenbildung. Das Nationale hat also mit ihr ein Ende, das allgemein Menschliche, allen Menschen Erreichbare und Mittheilbare tritt an seine Stelle.“ S. 54: „Das Christenthum (der ersten Jahrhunderte) hatte keinen Bildungsstoff, und die christlichen Priester waren in nicht geringer Verlegenheit, da sie keine Bildungsmittel besaßen, um sich auf das Studium der heiligen Schriften vorzubereiten.“ S. 77: „Der gesammte Schulunterricht (des Mittelalters bis zu den Hohenstaufen) bestand in zerstreuer Vielwisserei, in inhaltsleerem Schematismus, Memoriren und Produciren (statt wenigstens Reproduciren) gelernter Phrasen und Definitionen. Er war in der Hauptsache noch ein rein formaler und daneben mechanisch gedächtnismäßiger, wie die Erziehung in der Unterdrückung der Individualität, Verdüsterung und Abstumpfung des jugendlichen Sinnes bestand.“ S. 89: „Lateinisch war — im Mittelalter — die Gelehrtensprache, und erst 1694 führte Thomasius

zu halte die deutsche Sprache bei seinen Vorlesungen ein. Die Promotionen verloren bald ihren Werth — wann? — und die Geistlichen mußten durch Gesetze gezwungen werden, sich dieselben zu erwerben; aber es halfen die Gesetze der Abnahme des wissenschaftlichen Strebens nicht ab. Jetzt sind Promotionen bekanntlich inhaltsleere Formen.“ S. 90: „Die Scholastik hat den Verstand geschärft, aber positive Leistungen vermochte sie nicht zu schaffen, denn dazu gehörten sprachliche und historische Studien, dazu gehörte die Buchdruckerkunst. — Die Universitäten sind der Versuch, die theologische Bildung wissenschaftlich zu organisiren; da es ihnen aber wegen Mangel an Büchern an Gelehrsamkeit fehlt, so kommen sie über philosophischen Formalismus und Schematismus nicht hinaus. Daneben sind sie der erste Versuch, die Wissenschaft von der Vormundschaft der Kirche zu befreien, obgleich sie noch weit davon entfernt sind, die Wissenschaft zum Selbstzweck, zu einer freien Forschung zu machen, da das Ziel vorgeschrieben war, zu dem sie gelangen mußten.“ S. 105: „Selbst die Kirchenreformen durch Luther und Zwingli haben für das Schulwesen keineswegs die Bedeutung gehabt, die man erwarten durfte. Denn Luther ließ das Schulwesen seinem Inhalte nach ganz beim Alten, ja er trieb, wie seine gleichstrebenden Genossen, die Einseitigkeit und Verkehrtheit des Lateinsprechens auf die Spitze.“ S. 108: „Bei dem Enthusiasmus, welchen die alten Classiker in ihrer Formschönheit gegenüber den geschmacklosen Scholastikern hervorriefen, und bei der allgemeinen Verbreitung des Lateinischen läßt es sich erklären, daß der ungestüme Reformator (Luther) noch ganz von den Vorurtheilen seiner Zeit befangen ist.“ S. 112: „Sehr charakteristisch ist es, daß Luther den Unterricht zur Staats- und die Erziehung zur Privatsache macht, obgleich doch nur sehr wenig Eltern zur Erziehung ihrer Kinder Lust und Fähigkeit haben.“ S. 117: „Diese (Sturm's) Methode mußte zu Geistlosigkeit, zu hohlem Phrasengeschwätz, zu Dünkel und zur Erstödtung des innern Menschen führen; sie verödete das Gemüth, blasirte und demoralisirte; denn im Grunde waren alle schönen Reden nur gestohlen, und die Sprachfülle nur erheuchelter Schein.“ S. 136 f.: „Der alte Streit zwischen Formalismus und Realismus ist in unsern Tagen mit großer Lebhaftigkeit wieder erwacht und mit dem unhaltbaren Frieden vorläufig beendet, daß beide Principien die allgemeine oder humanistische Bildung als Endziel ihrer Schulthätigkeit ansehen. Dieß ist aber ein Sieg der formalen Schulen, denn nur sie erstreben die allgemeine Bildung, wogegen die

realistischen Schulen nationale und Berufsbildung sich zum Ziele setzen müssen, wenn sie ihrer Natur nicht untreu werden wollen.“ S. 177: „Wenn der Unterricht seinem Lehrstoffe nach realistisch war, so sollte er doch in Betreff der Erziehung streng christlich sein, und nach dieser Seite hin steht das Institut (Frankes) epochemachend da, denn es vereinigt Erziehung und Unterricht, obschon der Gründer beide widersprechende Grundsätze, Realien und Frömmigkeit, nicht zu einem Ganzen zu gestalten vermochte.“ S. 238: „Frankes wollte den Knaben zum Pietisten, Basedow zum Aufklärer, Rousseau zum Freigeist machen, doch seit Pestalozzi soll im Kinde der Mensch gebildet werden mit steter Berücksichtigung des künftigen Standes und Berufs. Zur Rationalerziehung hat man sich aber nicht erhoben, da die unglückliche Zerrissenheit Deutschlands dem widerstrebt.“ S. 245: „Jene Natur, der gemäß man schon früher zu erziehen und zu bilden forderde, beginnen die Psychologen und Physiologen unsrer Tage erst zu ergründen, und erst, wenn sie bestimmte Ergebnisse werden gewonnen haben, können wir den Geist seiner Natur gemäß bilden und entwickeln.“ S. 265 f.: „Seit Pestalozzi hat man die Pädagogik zwar wissenschaftlich behandelt, hat sie nach philosophischen oder theologischen Systemen zugerichtet, hat sich in Allgemeinheiten mit den Vorschlägen und Forderungen umhergetrieben; aber Epochemachendes ist nicht geleistet worden, sondern es haben sich nur verschiedene Richtungen geltend gemacht. Die begangenen Fehler liegen freilich tief in der deutschen Natur, daß man über einen Gegenstand speculirt, anstatt ihn sorgfältig zu durchforschen. Wenn man unsre Schuljugend ansieht, die mit dem 14. oder 20. Jahre die Schule verläßt, die also mitten in der Entwicklung steht, und eigentlich erst vom Leben wird erzogen werden; wenn man diese durch und durch unreife Jugend ansieht und ihr gegenüber die hochfliegenden Erziehungsideale von Gottähnlichkeit, Humanität, geistiger Freiheit u. s. w. stellt, so sieht man das Unpraktische von allen jenen zahlreichen Anweisungen zur Erziehungspraxis. Die Erziehungstheoretiker machen es wie das Frankfurter Reichsparlament, welches über Grundrechte sich so lange stritt, bis es darüber in heftige Parteiungen gerieth.“ S. 279: „Noch ist der Widerspruch nicht gelöst, in welchem die Gymnasien stecken, daß sie eine christliche Jugend in heidnischer Anschauungsweise unterrichten, daß sie Republikaner studiren und ihren Schülern unsaubre Bücher in die Hand geben, die man in deutscher Sprache gewiß keinem Schüler zum Studium aufnöthigen würde. Die Jugend muß

sich Jahre lang mit einer Anschauungsweise beschäftigen, die sie nicht annehmen darf, denn unsre Gesetze bestrafen republikanische Gesinnung und heidnischen Glauben; so daß der Schüler nie mit dem Gedanken Ernst machen darf und sich mit der inhaltsleeren Form begnügen muß, mit Redefiguren und Redarten.“ S. 310: „Besonders nahmen sich Frauenvereine an der edlen Fürstin ein Beispiel und gründeten solche Anstalten für zwei- bis vierjährige Kinder, deren Mütter keine Zeit zur Erziehung und Wartung haben, eine kleine Beisteuer, Kleidung geben, und das Kind zweimal stillen, so lange es noch Säugling ist.“ S. 339: „Also Aufgabe der Zukunft bleibt es, den Anschauungsunterricht organisch mit den Lehrgegenständen zu verbinden.“ S. 30: „Außer dieser sokratischen Methode wissen wir von der Lehrweise der Griechen herzlich wenig. Der Stod hat jedenfalls viel mitwirken müssen, um bei mangelhafter Methode Erträgliches zu leisten. Trotz des schlechten Schulunterrichts ist Griechenland doch reich an großen Dichtern, Schriftstellern, Künstlern und Staatsmännern, was man jedenfalls der trefflichen Erziehungsmethode zuschreiben hat.“ S. 195: „Die Natur kennt weder Sittlichkeit, noch Recht, noch Religion, noch Tugend, sie ist eben ein gewaltiger mathematischer Mechanismus oder chemischer Organismus, mit dem die Erziehung nichts zu thun hat, welche vielmehr die Natur bändigen soll.“ — S. 267: In dieser Einseitigkeit (der Normalmenschenbildung) liegt die unbestreitbare Berechtigung der preussischen Regulative, die freilich des Guten auch wieder zu viel thun und sogar die Lehrerbildung auf ein so enges Maß (?) beschränken, daß der Lehrer seinen Schülern nur um einen Schritt vor und daher immer in Gefahr ist, sich Blößen zu geben, sobald er einmal einen geweckten Kopf unter seinen Schülern hat. Jene Regulative gehen aber von dem ganz richtigen Grundsatz aus, daß die Jugend eben nur einen engbegrenzten Jugendunterricht erhalten könne, welcher die nächsten Bedürfnisse befriedigt. — „In neuester Zeit,“ heißt es S. 287, „hat man in Preußen angefangen, die Seminarien aus großen Städten in kleine Landstädte zu verlegen, um die jungen Leute nicht an großstädtische Genüsse zu gewöhnen und sie in ihren Ansprüchen an das Leben bescheidner zu machen. Einige (?) löste man geradezu auf, weil in ihnen der Rationalismus vorherrschte. Die neueste Verordnung setzt die Seminaristenbildung auf ein Minimum herab, welches doch gar zu winzig ist und mit den Anforderungen unsrer Zeit in schneidendem Widerspruche steht. Der Landschullehrer wird auf das Niveau eines

kleinen Handwerkers einer Landstadt herabgesetzt, und die deutschen Classiker sind nur als Privatlectüre erlaubt.“ — Gleich aber auf der folgenden Seite: „Noch sind die Grenzen der Seminarbildung nicht abgesteckt, noch beschränkt man sich vorzugsweise auf das Wissen, weniger auf das Können.“ Nachdem dann einige Seiten lang mit staunenswerther Unwissenheit über Seminare räsonnirt ist, heißt es S. 293: „Wie ein Seminar einzurichten ist, bleibt eine offene Frage: doch dürfte die Erfahrung bereits gelehrt haben, daß statt der schul- und buchgelehrten Bildung eine praktische zu geben ist. Dagegen ist es gewiß ein Mißgriff, wenn man die Seminare in kleine Landstädte oder gar auf Dörfer verlegt; denn einerseits sollten sie stets unter den Augen der Schulrätthe sich befinden, andererseits gibt eine größere Stadt eine Menge von Anschauungen und eine vielseitigere Lebenskenntniß, die dem Lehrer in seinem Berufe unentbehrlich sind. Wie man den Uebelständen begegne, welche der Aufenthalt in vollreichen Städten für die jungen Leute haben kann, das ist Sache der Seminardisciplin. Uebrigens dürfte es Thatsache sein, daß die Kinder großer Städte gewiß nicht unsittlicher sind, als Bauernkinder, wohl aber geistig geweckter, regsamer und energischer.“ Und weiter über die Regulative: „Sie sind ganz im Rechte, wenn sie der Katechetik eine untergeordnete Bedeutung zumessen und wenn sie an ihre Stelle fleißiges, wohlbetontes, ausdrucksvolles Lesen und erbauliche Besprechungen setzen. Ihr Mangel liegt nur darin, daß sie uns andre Extrem gerathen, daß sie übersehen, die Bibel ist nicht für Kinder geschrieben, die man vielmehr für das Verständniß erst vorbereiten soll.“ Es ist deutlich, daß der Verfasser die Regulative nicht mit Verstand oder überhaupt nicht gelesen haben kann; und doch sagt er S. 338 noch einmal: „Die Regulative haben zwar das Rechte nicht getroffen, aber sie sind auf dem richtigen Wege und gehören daher der Geschichte der Pädagogik an.“ — Um indessen nicht gar zu gründlich bei diesem Nachweise von der Unfähigkeit des Verfassers, eine Geschichte der Pädagogik zu schreiben, und darum für die Leser langweilig zu verfahren, führe ich nur noch einige seiner Urtheile und Widersprüche über Personen und Bücher an. Dem Rektor Lüben schreibt er große Verdienste um den naturkundlichen Unterricht zu, sagt aber gleich nachher, daß seine Methode für die Schule unbrauchbar sei. Bei der Levana kommt der Verfasser oft in Verlegenheit, was Jean Paul eigentlich sagen will; darum wohl nennt er auch seine Richtung eine, welche von humanistischen oder dogmatischen Grund-

fügen ausgehe. Palmers Systematik und Reflexionen nennt er rein willkürlich, sein Urtheil höchst einseitig, seine eitle Selbstgefälligkeit widerwärtig; an Sachkenntniß fehle es ihm. Schwarz erscheint ihm als gemäßigter Rationalist. Der jetzt lebende Völker ist ihm die äußerste Grenze des zantfüchtigen, verdächtigenden Pietismus, soll sich auch vor absurden Behauptungen nicht scheuen. An den gelehrten Schulen in Preußen findet er viel gelehrte Lehrer, aber wenig Pädagogen. Kindergärten hält er für nothwendig, ebenso daß der Unterricht bis ins zwanzigste, ja dreißigste Jahr reiche. Das Kirchenlied, behauptet er in seiner mit der Jahreszahl 1857 versehenen Geschichte, sei „pädagogisch“ fast noch gar nicht bearbeitet.

Ich habe oben versprochen, drittens nachzuweisen, daß der Verfasser gar nicht fähig sei, über pädagogische Dinge zu schreiben. Ich kann mir nun gar wohl denken, daß mancher meiner Leser schon an den bisherigen Mittheilungen auch für diese Behauptung vollaugen genug hat, ja daß mancher sich sogar mit dem einen Beweise zufrieden geben möchte, den ich so eben angeführt, mit der Forderung nämlich des Herrn Verfassers, nicht bloß daß die Erziehung eine Staats-erziehung sein, sondern daß der Unterricht auch bis ins zwanzigste oder gar dreißigste Jahr dauern müsse, allein es könnten doch auch wieder andre duldsamere Leser sein, welche Unwissenheit in historischen Dingen und Ungeschicktheit im praktischen noch nicht für Unfähigkeit überhaupt gelten lassen wollten. Für diese muß ich jenen Nachweis noch besonders führen. Und da sage ich denn, daß derjenige unfähig ist, über Pädagogik zu denken und zu schreiben, welcher gegen die Religion entweder gleichgültig, oder in den wichtigsten sie betreffenden Dingen unwissend ist. Wurzel und Frucht sind die Hauptstücke des Baumes, ohne sie hat alles Andre keinen Werth: Beides ist aber für die Erziehung die Religion. Wenn daher der Verfasser seine fragmentarische nach Niemeyer gearbeitete Geschichte der griechischen Erziehung so schließt: „Wenn der Orientale sich thatenlos in die Wunder seines Glaubens versenkt, so sucht der Grieche seinen Staat und sein Leben durch frische Thätigkeit zu innerlich befriedigter Harmonie zu bringen und sieht in diesem Ebenmaß und Gleichgewicht der Kräfte und Talente das Schöne als die Einheit des Wahren und Guten“ — und nicht einmal den matten Seufzer aus Niemeyer zu wiederholen Lust hat, daß der Mangel des griechischen Lebens und Erziehens der Götzenglaube und Götzendienst gewesen sei; wenn er ferner von dem Leben der ersten Christen, nie

mehr zu erfahren gestrebt hat, als die Verfehrtheit, daß sie von dem Christenthum zunächst nur Aeußerlichkeiten, bestimmte Gebets- und Glaubensformeln, Ceremonien und Gebräuche angenommen hätten, daß aber in die Tiefe der Offenbarung nur einzelne gottbegeisterte Männer und die wissenschaftlich gebildeten Männer späterer Jahrhunderte schauen gelernt; wenn er endlich den Satz, das Kind sei von Natur gut, werde aber durch Zwang verschlechtert, nur für „bedenklich“ ansieht: dann wird ihm mindestens Gleichgültigkeit in religiösen Dingen vorgeworfen werden müssen. Wenn er aber diejenigen, welche die pädagogischen Schriften der beiden Niemeyer getadelt haben, in Pausch und Bogen Dunkelmänner nennt; wenn er von Franke sagt: „Natürlich pflegte man an allen Anstalten Erbauungen, Betübungen, Andachten und Kirchengesang besonders, da Franke dieses pietistische Element an der Schule zur Geltung bringen und es zu einem berechtigten erheben wollte“ —; und wenn er von den Jesuiten sagt: „Erst die Jesuiten gründeten ein Schulwesen, welches das bestorganisirte ihrer Zeit war und daher sehr bald einen wohlverdienten Ruf in der ganzen Welt erhielt. Es ist Sitte geworden, die Jesuiten als Menschen voll Bosheit, Hinterlist und Verrath zu schildern, obschon doch recht wohl bekannt sein muß, daß die ihnen vorgeworfenen Verbrechen historisch noch nicht erwiesen sind, und daß ihre Aufhebung im vorigen Jahrhundert ein Gewaltstreich der Politik französischer Minister war, welche sich mit den Besitzungen der Jesuiten bereichern wollten. Ihre Vertreibung aus den Ländern Süd-europas war ein Act roher Gewalt und habfüchtiger Plünderung. — Wohl aber ist es Pflicht der Gerechtigkeit, die Thorheit derjenigen zum Schweigen zu bringen, welche gerade in dem Erziehungssystem der Jesuiten die raffinirteste Bosheit zum Verderben der Jugendgeister sehen. — In der Benützung des Ehrgefühls gingen sie so weit, daß sie auch den öffentlich lobten, der sich durch Andacht besonders hervorthat, und das System der gegenseitigen Ueberwachung trieben sie so weit, daß ein Schüler der Wächter und Denunciant des andern sein mußte“ — dies letzte aber nur ein „gefährliches Experiment“ nennen mag: dann muß man entweder auf Unwissenheit in religiösen Dingen schließen, oder hier auch in der Zurückhaltung unterschiednen Tadel schon ein Lob österreichischer Schuleinrichtungen sehen, wie es ihnen, wenn es irgend angeht, reichlich vom Verfasser gespendet wird. — Wie könnte man aber über jene Hauptvorfragen der Pädagogik: hat die Taufe sakramentale oder symbolische Bedeutung?

hat Augustinus oder haben die Manichäer Recht? Womit hat es also die Erziehung und der Unterricht zu thun, mit der Erbsünde oder bloß mit andrer Sünde? Wie ist der Sünde beizukommen, von außen hinein, oder von innen heraus? — ohne welche kein einigermaßen brauchbares System der Pädagogik aufgebaut werden kann, bei Herrn Körner Aufschluß erwarten? Und eben so wenig läßt sich bei seinen vielen Verurtheilungen so vieler verdienstvoller Pädagogen auch nur von ferne ahnen, daß er einen Unterschied zwischen irdischen und himmlischen Zielen der Erziehung und des Unterrichts kennt, oder je ernstlich erwogen hat. Daß Jeder, der Kinder hat, über Erziehung und Unterricht sprechen zu können meint, beweist uns die erste beste Waisestraße, die zum Lehrer flagen kommt, weil er ihren Jungen geschlagen; aber von Einem, der über Pädagogik schreiben will, muß man fordern, daß sein pädagogisches Denken, Wissen und Thun auf einem sichern Fundamente ruhe. Bei Herrn Körner habe ich in diesem Buche — und eine Geschichte der Pädagogik muß ja zu Gericht sitzen über alle verfehlten oder verheißungsvollen Leistungen der Vorzeit, aber von jenem idealen Gesichtspunkte aus — von solchem Fundamente, sei es ein christliches oder widerchristliches, nichts zu entdecken vermocht. Oder könnte vielleicht einer der Leser aus folgendem Schlusse seines Buches klüger werden als ich? „Kurz, wir müssen mit dem Schulwesen aus dem Schematismus, Formalismus und Mechanismus heraus, müssen die Verstandescultur auf ihr bescheidenes Maß beschränken, müssen Herz und Willen, Gemüth und religiöses Gefühl ebenso pflegen, müssen organisiren, müssen alle Bildungselemente und Bildungsaufgaben, die wir ererbt und geschaffen haben, zu einem harmonischen, lebendigen, in sich wohlgegliederten Ganzen vereinigen, dann haben Alterthum und Mittelalter sich erst zu einer neuen Lebensperiode der Menschheit vereinigt. Den Anfang hiezu machen die preussischen Regulative, sobald sie die übrigen Schulen umfassen. Weil sie der Anfang sind, so darf man sich nicht wundern, wenn sie einseitig und mangelhaft erscheinen, die spätere Zeit wird schon nachhelfen. Sie haben aber den Vorzug, daß sie der Ueberladung mit Lehrstoff wehren, doch ist ihre exclusiv dogmatische Tendenz den Verhältnissen nicht angemessen. Auf das Praktische hin zeigen alle Wegweiser unsrer Bestrebungen, auf Organisation und Theilung der Arbeit bringen die Stimmen der Einsichtsvollen, auf Beseitigung der beliebten Vollständigkeit durch eine beschränkte Auswahl, auf gemüthliche Vertiefung arbeitet die leise sich regende Re-

form hin, und daher lautet das Motto der Schule der Zukunft: **praktisch und organisch!**“

Ich wollte, der Nachweis für meine letzte Behauptung, der Verfasser sei nicht einmal fähig, seine Gedanken schriftlich darzustellen, könnte mir erlassen werden und ich dürfte mit dem bloßen Tadel schließen, daß derselbe weder mit den deutschen Bindewörtern, noch mit den Relativsätzen umzugehen wisse. Allein seine Anmaßlichkeit im Urtheil über Sachen und Personen ist so groß, seine Begierde, als pädagogische Autorität angesehen und gerühmt zu werden, so stark, daß ihm diese Ausstellung am Pranger deutscher Stilistik nicht erspart werden darf. Ich will von den vielen Sätzen, die ich mir angemerkt habe, und die alle der Art sind, daß sie in den Aufsatzbüchern unsrer Schüler nicht unangestrichen bleiben dürften, nur einige wenige auswählen und hersetzen. S. 261: „— —: so beschränken sich andre Pädagogen verständiger Weise nur auf Methodik, oder sie suchen Kirche und Schule in Eintracht bei einander zu halten, wobei es denn nicht fehlt, daß man auch hier zu weit geht und die kirchliche Ansicht einer Partei für die der Kirche überhaupt ausgibt und mit Gewalt die Gegenpartei zum Schweigen bringt, sie mit Stumpf und Stiel vernichten möchte, anstatt sie auf das rechte Maas zu beschränken.“ S. 218: „Daher ward er betrogen, verleumdet, mit Undank belohnt, verhöhnt und oft von Freunden verlassen; doch selbst in den trübsten Tagen seines Lebens verlor er den Glauben an das hohe Ziel seiner Bestrebungen, den Glauben an die Menschen nicht, sank nie zum Egoisten herab, sondern blieb der Märtyrer seiner maßlosen Menschenliebe, duldete ergeben alles Elend und allen Hohn, da er seine Unbeholfenheit in praktischen Dingen recht wohl kannte, obschon ihn sein liebendes Herz immer wieder zu neuen Unternehmungen trieb, durch welche er seinen Mitmenschen zu nützen hoffte.“ S. 171: „Im Jahre 1689 setzte er zu Leipzig nach einem längeren Aufenthalte bei Spener in Dresden seine theologischen Vorlesungen fort, die er in deutscher Sprache hielt und unter seinen zahlreichen Zuhörern auch viel Bürger sah.“ S. 157: „Einen tüchtigen Schritt weiter ging Comenius, bei welchem das Erlernen vieler Sprachen gleichfalls Hauptzweck bleibt, wie bei Ratich, welcher (?) auch die deutsche Sprache den Sprachstudien zu Grunde legt, der aber mit dem Realismus vollen Ernst macht, indem er nicht nur von den Dingen zu den Wörtern, von der Anschauung zum Begriff geht, nicht nur naturhistorische Kenntnisse verbreiten will, sondern in seinem Bilderbuche die Dinge wirklich abbildet, damit der Schüler die Bezeich-

nung des Dinges durch das Wort daraus leichter lerne, obgleich sich abstracte Dinge nur durch sinnreiche Symbolik darstellen ließen.“

§. 315: „Während sich aus einflussreichen Personen Vereine bildeten, im System zu verbreiten, und in allen englischen Besitzungen solche Schulen einrichteten, entzweite sich Lancaster mit dem Comité seiner Anstalt, legte 1814 seine Stelle als Director nieder, reiste, um durch Vorträge Geld zu verdienen, schrieb heftige Schriften gegen seine früheren Freunde, ging dann 1820 zu Bolivar nach Südamerika, um dort Schulen einzurichten, kehrte 1828 nach Nordamerika zurück, wo er in so dürftige Umstände gerieth, daß er öffentlich um Unterstützung bat, sich in Montreal durch Handarbeit zu nähren suchte und zu New-York starb, als er von einem Wagen überfahren wurde.“ S. 269:

„Wenn einzelne Regierungen gegen solche Erscheinungen mißtrauisch sind, so wird sich dies verlieren, wenn die Lehrer es verstehen, durch Takt und Umsicht jede Verdächtigung zu entkräften.“ S. 91 f.: „Die Fische wurden in bunte Kleider gesteckt, ihnen das Gesicht gefärbt, an die Hüte Ohren und Hörner befestigt, in die Mundwinkel Schweinszähne gesteckt, sie selbst vom Depositor mit dem Stöcke in's Depositionszimmer getrieben, wo sie sich im Kreis aufstellen mußten, damit er in ihrer Mitte stehend sie verspottete, sie dann in einer Rede ermahnte, die Fehler der Jugend zu meiden, sie examinierte und prügelte, wenn sie wegen der Schweinszähne undeutlich sprachen, sie mit einer Zange faßte und am Halse schüttelte, bis ihnen die Schweinszähne aus dem Munde fielen, sie dann der Nymmerei nach und nach entkleidete, sie auf den Bauch legen ließ, um sie zu behobeln, ihnen Wasser über den Kopf schüttete und sie mit Lumpen abtrocknete und endlich mit der Ermahnung schloß, sie sollten, nachdem sie die alten Untugenden los wären, ein neues Leben beginnen. Am allerschlimmsten und geradezu Unsinn ist dieser Satz S. 258: „Im Uebrigen gibt Curtmann über leibliches und geistiges Leben Aufschluß und Anweisung, entwickelt die Unterschiede der Erziehungsmittel und die Lehrmethode klar und eindringlich, und steht mit seinen Ansichten und Bestrebungen auf dem Boden jenes Glaubens, der mit der Wärme der Hingabe an den Geist Gottes zugleich große Schärfe des Verstandes besitzt, und was als menschliche That zum Worte Gottes hinzugekommen und dem Wandel der Meinungen unterworfen ist.“ Bei Schriftstellern, die sonst zeigen, daß sie denken und schreiben können, schiebt man eine solche Auslassung, wie hier anzunehmen ist (und darum von der ewigen Wahrheit wohl zu sondern

weiß, was... dem Seher oder Corrector in die Schuhe; Herr Körner darf das nicht ansprechen. Sollte aber einer unsrer Leser noch anstehen; jene Unfähigkeit, klar zu denken und richtig zu schreiben, zuzugeben, so versuche er's, folgenden Absatz logisch zu zergliedern und Sinn und Zusammenhang sich deutlich zu machen: S. 4: „Mit dieser Voraussetzung muß man an die Geschichte der Pädagogik herangehen. Daß diese die richtige und allein objektive ist, lehren jene Bearbeitungen der verschiedenen Wissenschaften, in denen die geschichtliche Entwicklung derselben als ein organisches Ganze nachgewiesen ist. Denn wie in der Natur alles Entstehen und Vergehen im innigsten Zusammenhange als ununterbrochne Kette von Ursache und Wirkung steht, so ist auch das weltgeschichtliche Leben der Völker eine organische Entwicklung, sind die einzelnen Völker nur Träger der auf einander folgenden Lebensgesetze der geistigen Entwicklung. Aus bestimmten Verhältnissen und Auffassungen ergeben sich gewisse Zustände, die wieder neue Verhältnisse aus sich erzeugen. Diesen strengen, innigen Zusammenhang muß man in der Weltgeschichte suchen, wenn der Glaube an eine göttliche Weltregierung, die Niemand bestreiten wird, eine Wahrheit sein soll. Denn alsdann darf der Zufall nur in kleinerem Gebiete Bedeutung haben, nicht aber für die Entwicklung des Ganzen, welches Gott nach ewigen Gesetzen leitet und regiert. Ist dem Menschen die Freiheit der That und damit die Verantwortlichkeit für dieselbe überlassen, so ist die unausbleibliche Folge derselben und die Einordnung der Einzelbestrebungen zu einem höheren Ganzen, Zeugniß von der höheren waltenden Hand Gottes.“

Für wen — so frage ich aus der Seele manches meiner Leser heraus. — habe ich mir aber wohl die Mühe gegeben, die mehrfache Unfähigkeit des Herrn Oberlehrer Körner aus diesem Buche nachzuweisen? Etwa zu Ruß und Frommen des Verfassers selbst? Nun, ich denke, mich für so gutmüthig zu halten habe ich noch Niemandem Veranlassung gegeben, daß ich meinen könnte, auf einen Mann, welcher mit so gewichtiger Miene sechzehnmal sein *αὐτός ἑαυ* ausgesprochen hat, irgend welchen Eindruck hervorzubringen. Hätte ich das gehofft, so würde ich meine Kritik nicht haben drucken, sondern ihm selber in aller Stille haben zukommen lassen. Oder für die Leser der Revue, etwa um sie vor dem Ankaufe des Buches zu warnen? Ehrlich gestanden, ich kann mir nicht recht denken, daß auch nur einer derselben, selbst wenn er das unaufgeschnittne Ansichtsexemplar bloß flüchtig durchblättert,

sich über dessen wirkliche Beschaffenheit täuschen könnte. Auch hätte es für diesen Fall wohl hingereicht, mit wenigen Worten dasselbe zu charakterisiren und dadurch vor dem Ankauf zu warnen. Aber darum habe ich's für unsre Leser gethan, weil das Buch schon ein Zeichen der Zeit ist und wahrscheinlich noch mehr werden wird. Mir ist nämlich zu Ohren gekommen, daß die erste Auflage desselben nahezu vergriffen sei und bald einer zweiten Platz gemacht haben werde. Das beweist, daß entweder der Verfasser überhaupt schon ein sogenanntes Publikum sich erworben hat, oder daß wenigstens dieses Buch ein solches findet. Von Buch und Verfasser mögen unsre Leser auf das Publikum schließen. Das ist nicht schwer. Aber davon mögen sie auch wieder weiter zurückschließen auf den Unterricht und auf die Erziehung, welche ein solches Publikum möglich gemacht, groß gezogen haben. Und das ist ein Anlaß zur Selbstprüfung, zur Buße, und — für wen's noch Zeit ist — zur Besserung.

2. Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts. Praktische Anwendung der Phrenologie auf die Erziehungslehre. Von G. Schewe. Stettin, Müller. 1855.

Der Verfasser will laut Vorrede etwas wesentlich Neues liefern, versichert, daß ihn die sehr günstigen Urtheile über diesen Abschnitt in den „Phrenologischen Bildern“ veranlaßt hätten, denselben besonders abdrucken zu lassen, und bittet die Kritik um eine möglichst strenge Beurtheilung. Ich bin nach dem Neuen begierig gewesen. Die ersten, über die leibliche Erziehung handelnden Paragraphen zeigen wenigstens, daß der Verfasser die Arbeiten Moleschott's kennt und ihre Resultate den Erziehern empfiehlt. Dann aber möchte sich das in die pädagogische Literatur eingeführte Neue zumeist auf folgende Sätze zurückführen lassen: „Die allgemeine Kraftsteigerung, insofern sie durch die allgemeine Körperbewegung bedingt ist, ist ganz ebensowohl eine Steigerung der Geisteskraft als der Körperkraft. — Das Maß der durch Uebung möglichen Veränderung des von der Natur Gegebenen ist etwa der fünfte Theil dessen, was die schaffende Natur thut oder gibt. — Beim Kinde ist die Kraft geringe (?), darum (?) darf auch die Uebung nur eine ganz mäßige sein. — Die sämmtlichen Geisteskräfte des Menschen zerfallen in 2 große Klassen, in die äußern und die innern Sinne. Die zahlreichen innern Sinne lassen sich in 3 Klassen bringen. 1. Niedere oder thierische Sinne: Nahrungssinn, Geschlechtssinn, Kinder- und Jungenliebe, Sinn der Anhänglichkeit, Kampf- oder Widerstandssinn, Thä-

tigkeitsfinn, Verheimlichungsfinn, Eigenthums- oder Erwerbsfinn; 2. Höhere oder Gemüthsfinne: Sinn des Selbstgefühls, der Beifallsliebe, der Vor-
sicht oder Sorglichkeit, der Festigkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Ehr-
furcht oder Verehrung, der Hoffnung, des Wohlwollens oder der Theil-
nahme, der Nachahmung, der Sinn für Neues oder Wunderbares, der
Sinn der Idealität oder der Schönheitsfinn, der Sinn für Scherz;
3. Verstandesfinne: a. Gegenstandsfinn, Gestaltsfinn, Raum- oder Fern-
finn, Gewichts- oder Wägesinn, Farbensinn, Ordnungsfinn, Zahlensinn,
Ortsfinn, Thatfachenfinn, Zeitfinn, Ton- oder Musikfinn, Kunst- oder
Bausinn, Wortfinn; b. Vergleichungs- und Schlußvermögen. — Die
Harmonie der That, das selbstbewußte Treiben des Menschen nach der
Harmonie mit der Außenwelt und mit sich selbst, ist das, was wir
Sittlichkeit, Tugend nennen. — Die Menschen sind jetzt weniger sittlich,
weil die Aufklärung keine genügende ist. — Es ist der Lebensberuf
des Menschen, Mensch zu sein. — Es gibt keine andre Erziehung, als
das erziehende Leben, und es gibt kein Leben, welches für den zu er-
ziehenden Menschen nicht Erziehung ist. — Als allgemeines Vorbeu-
gungsmittel gegen die Leidenschaft oder als deren Heilmittel stellt sich
das Turnen dar. — Die Naturlehre des Geistes ist das allgemeinste
Bildungsmittel. — Die bisherige Erziehung war eine Erziehung zum
Wissen, die Erziehung der Zukunft wird eine Erziehung zum Können
sein. Das Wissen aber ist nichts, das Können ist alles, das Wissen ist
dem Menschen von Andern gelehrt, ist geliebtes Gut, das Können ist
vom Menschen selbst gelernt, ist sein Eigenthum, das Wissen ist der
Diener, das Können ist der Herr, das Wissen ist Schwäche, das Kön-
nen Stärke, das Wissen kann das Laster sein, nur das Können ist die
Tugend, das Wissen kann der Tod sein, nur das Können ist das Le-
ben. — Die Unbesonnenheiten und Thorheiten des Kindes sind unschäd-
lich, weil sie natürlich sind. — Nicht schlecht, nicht böse sind die Men-
schen, sie sind es nicht und sind es nie gewesen: aber sie sind schwach,
unselbständig. Sie wollen nicht das Schlechte, das Niedre, aber sie
geben ihm nach, weil sie darüber zu herrschen nicht die Kraft haben.
Untugend, Laster, Sünde, — es ist Schwäche! — — Unsere Zeit trankelt
an der falschen Eitelkeit, daß man sich in gewissen Kreisen der Arbeit
um Geld schämt. Und doch ist das Geld das Mittel zur Geltung, zur
Selbstständigkeit, also zur Sittlichkeit.“ — — Diese Sätze, hinter deren
jeden wohl schon alle Leser von selber die nöthigen Frage- und Aus-
rufungszeichen gesetzt haben mögen, sind zugleich charakteristisch für die
ganze Anschauungsweise des Verfassers. Ich denke, diejenige Kritik

über diese Arbeit ist die strengste — und diese wünscht ja der Verf. — welche diese pädagogischen und psychologischen und moralischen Neuigkeiten registrirt und — schweig.

¹ Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. Pädagogische Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Von A. W. Grube. Leipzig, Brandstetter. 1855. (24 Sgr.)

Diese in den „Illustrirten Monatsheften“ zuerst mitgetheilten Aufsätze handeln über Charakterbildung und Standeserziehung, von christlicher Kinderzucht, vom anschauenden Denken, vom Wollen und Thun, von der Macht des Beispiels, von den praktischen Begriffen und ihrem Verhältniß zur Gemüthsbildung, vom Gedächtniß, von den Spielen und der Spielfreudigkeit unsrer Jugend, von der Einbildungskraft und ästhetischen Bildung. Da auch dieses Geschreibsel des auf vielen Standpunkten zugleich stehenden Verfassers seine Lober gefunden hat, so halte ich's für Pflicht, durch einige Stücke die Leser zu eigenem Urtheile zu befähigen. Auf S. 12 heißt es: „Es ist die Aufgabe der Erziehung, in dem individuellen besondern den generellen allgemeinen Menschen aufzuerbauen. Jeder Mensch trägt als Mensch das Ebenbild Gottes in sich, den vernünftigen Geist, der da fähig ist, frei das Gute zu wollen und zu üben. Als einzelner individueller Mensch hat er aber besondre, ihm eigenthümliche Kräfte empfangen, und ist berufen, das Allgemein-Menschliche auf eine besondre, ihm eigenthümliche Weise darzustellen.“ Und auf S. 17: „Es giebt keine allgemeine Erziehung, und die allgemeine Menschenbildung, die nur den Menschen im Auge hat, ist eine Abstraktion, die zu den verderblichsten Irrthümern geführt hat und noch immer viel Unheil anrichtet etc.“ Und dann wieder auf S. 27: „Den Menschen zu bilden in jedem Stande und Berufe, in jedem nationalen und socialen Verhältnisse: das ist nach wie vor das große Ziel wie jeder Pädagogik, so insbesondere jeder Charakterbildung.“ Weiß der Leser, was der Verfasser will? Weiß dieser es selber? — Jener S. 59: „Hat das Kind angefangen, die Schule zu besuchen, so lässe man auch nicht lange, es zur Kirche anzuhalten. Keine Unbill der Witterung, geschweige andre nichtige Vorwände, sollte vom Kirchenbesuch zurückschrecken; es schadet nichts, wenn der Junge oder das Mädchen nebenbei auch das Frieren und geduldige Ausdauern lernt. Eine frühe strenge Gewöhnung kommt nachher dem pünktlichen Kirchenbesuch sehr zu Statten, wofern sonst das christliche Leben zur normalen Entwicklung gelangt. Leider fehlt uns Protestanten die Kirchengucht

der Katholiken und ihr kirchlicher Organismus, der alle subjektive Willkür in strenge Schule nimmt und auch für die Kinderzucht äußerst heilsam wäre." S. 63: „Wie man es darin versehen hat, den Gottesdienst zu einer erschreckenden Arbeit zu machen, so hat man andererseits nicht verstanden, die Arbeit wie einen Gottesdienst zu behandeln.“ S. 86: „Wo sind heutzutage die freien Nachmittage, an welchen der 9jährige Knabe in den Wald hinaus ziehen, in stiller seliger Lust dem Bienen des Spechtes lauschen, den Sprüngen des Eichhörnchens zuschauen und das pudelnde Herz eines Rothkehlchens in der eigenen Hand fühlen, dem gefangenen Vogel in das helle, klare, unschuldige Auge blicken und dann mit dem Stolz eines Triumphators, aber doch auch mit einigen Gewissensbissen, den Gefangenen heimbringen könnte? Das sind Feld- und Waldstudien ohne Methodik und ohne Schulkommando, und in solchen Momenten der Freiheit und Einsamkeit wird ein ganz anderer Naturgottesdienst gefeiert, als wenn kasernenartig das Gebet kommandirt wird.“ Also: Ihr Erzieher, mach's, wie's euch beliebt, hier findet ihr für all und jedes eine Rechtfertigung; freilich Auskunft, wie ihr's wirklich machen sollt, sucht ihr vergebens. — Was heißt „zur Aufmerksamkeit bilden?“ S. 91: „Den Tumult der sinnlichen Triebe und Leidenschaften des Menschen zum Schweigen bringen, das Gemüth fein stille machen und bereit zur liebevollen Hingabe an den Gegenstand.“ Und welches sind vorzugsweise Bildungsstätten für die Aufmerksamkeit? Man sollte es nicht denken, aber S. 92 steht's: „die Kleinkinderschulen.“ Den Bürgern werden solche und Kindergärten à la Fröbel, dem Adel (für 9—10jährige Knaben) Bildungswerkstätten unter einem gewandten Techniker empfohlen! Auf S. 105 steht: „Wo der Wille frei geworden ist, da schwindet der Unterschied zwischen Wollen und Thun, zwischen theoretischer und praktischer Vernunft, zwischen Aktivität und Passivität.“ S. 115: „Trotz seiner Unbeholfenheit und Schwäche reagirt das Kind doch von Anfang an viel kräftiger gegen die Einflüsse der Außenwelt, und selbst in dem gebieterischen egoistischen Schreiwainen macht sich schon der künftige Freiherr kund.“ S. 120: „Vor allen Dingen müssen die Gangliennerven des Unterleibs mit den Gehirnnerven in gutem Einvernehmen sein, wenn der Wille nicht in verderbliches Schwanken und unheilvolle Schwäche gerathen soll.“ S. 153: „Die Erziehung durchs Beispiel ist aristokratischer, darum conservativer und nachhaltiger, als die Erziehung durch Lehre und Gebote, über welche der Bögling zu räsonniren sich nur zu bald herausnimmt. Mit der englischen Pädagogik verglichen erscheint die deutsche

als demokratisch mit allen Consequenzen des Ungewissen und Schwankenden.“ (Es ist wahr, wenigstens beim Verfasser.) S. 189: „Jeder trabe das, was ihm gemäß ist, und zwar von Jugend auf und mit ganzer Seele; mit seinen individuellen Mitteln werde Jeder vollendet in sich, so wird er durch die Einseitigkeit zur Allseitigkeit gelangen, und ein ganzer, sittlicher Mensch werden.“ — Doch genug! So wimmelt das ganze Buch von Phrasen, Tautologien, Paradoxien und das in einem so holprigen, unklaren, durch Fremdwörter bis zur Unanständigkeit entstellten Stile, daß, da der Verfasser bekanntlich Hegelianer, Naturalist, Supranaturalist, Skeptiker, Kantianer und wer weiß was noch alles zugleich, oft sogar den Ausdrücken nach in einer Periode sein kann, man nach Durchlesung jeder Abhandlung sich freut, endlich aufathmen zu können. Freilich fragt man nach dem Gewinn solches Studiums, so wird man nicht leicht einen andern auffinden können, als das Urtheil, daß der Verfasser unmöglich Kinder bis zum zehnten Jahre erzogen haben kann, und daß sein Buch bei Unerfahrenen die Wissenschaft der Pädagogik wieder, etwas mehr in Verfall bringen wird.

Barby.

Dr. Günther.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana.

Die von dem seligen B. G. Teubner in Leipzig begründete und von dessen Nachfolgern nach dem ursprünglichen Plane fortgesetzte Sammlung neuer Textausgaben der sämtlichen griechischen und römischen Classiker hat in den letzten Jahren so bedeutende Fortschritte gemacht, daß die Revue, die früher schon mehrmals auf dieselbe ebenso großartige als verdienstliche Unternehmungen hingewiesen hat, es für Pflicht hält, von neuem an dieselbe, wenn auch nur mit einer einfachen Anzeige, zu erinnern.

Es sind nicht nur die gangbaren Schulschriftsteller nunmehr fast sämtlich und vollständig, zum Theil in wiederholten und von Neuem durchgesehenen Abdrücken erschienen, und außer den notwendigsten kritischen Nachweisen neuerdings auch mit Einleitungen und Indices versehen worden, sondern auch viele derjenigen Schriftsteller, die in Schulen nicht gelesen werden, sind in rascher Folge von den

berufensten Herausgebern in neuen, wohlfeilen und nach den besten Hilfsmitteln bearbeiteten Ausgaben dem philologischen Publikum zugänglich gemacht worden. Wir erinnern nur beispielsweise an das *corpus poetarum epicorum Graecorum*, herausgegeben von Röschly, den Josephus in 6 Bänden von Imm. Becker, den Plotinus von Kirchhoff, die *Rhetores Graeci* von Leonh. Spengel, den Strabo und Stobäus von Meineke, u. s. w. Andre Autoren sind bereits in Angriff genommen und werden demnächst erscheinen; das Erscheinen aller übrigen, auch der Schriftsteller aus den spätern Zeiten der griechischen und römischen Literatur ist in Aussicht gestellt. Da es nicht möglich ist, daß in dieser Zeitschrift die neuerdings erschienenen Autoren hinsichtlich ihres kritischen Werthes speciell bezeichnet und besprochen werden, so soll im Nachfolgenden nur auf einige Schulschriftsteller, welche in jüngster Zeit erschienen und mit Einleitungen und Indices versehen worden sind, hingewiesen werden.

1. Q. Horatii Flacci opera omnia. Editio sexta emendatio. Curavit Theod. Schmid. 1855. 324 S.

Der Herr Herausgeber hat sich bei dieser sechsten Ausgabe des Horatius die Aufgabe gestellt, überall, wo es nur irgend möglich war, den handschriftlichen Ueberlieferungen ihr Recht zu vindiciren, die Vulgata aufrecht zu erhalten, die zahlreichen Conjecturen und Veränderungsvorschläge vieler Kritiker aus früherer und neuerer Zeit zu widerlegen und dieselben, wo sie ohne Noth in die früheren vom sel. Jahn besorgten Ausgaben aufgenommen worden waren, wieder auszuschließen. Sein Verfahren weist Herr Schmid in gelehrter und scharfsinniger Weise S. V—XXI an sehr vielen Stellen mit mehr oder weniger ausführlicher Begründung nach und bekundet überall ein sehr umsichtiges Urtheil und tiefes Verständniß des Dichters. S. XXIII—XLIV folgt eine Abhandlung *de vita et scriptis Horatii*, in welche die bekannte, dem Sueton zugeschriebene *vita* mit verwebt ist, und welche fast durchgehends mit Stellen aus dem Dichter selbst zusammengestellt und belegt ist, so daß sie eine sehr zweckmäßige und lehrreiche Lectüre für den Schüler bietet, um so mehr, als sich diese Darstellung nicht nur über die äußern Lebensverhältnisse sondern auch über den Bildungsgang und Charakter des Dichters verbreitet, und den Werth und die Eigenthümlichkeit der einzelnen Dichtungsarten desselben bespricht. Werthvoll ist endlich der ziemlich ausführliche *index nominum et rerum* S. 263—324.

2. Demosthenis orationes ex recensione Guil. Dindorfii. Editio tertia correctior. III. Vol. 1855.

Diese dritte nach dem Cod. Paris. S neu revidirte Textausgabe des Demosthenes zeichnet sich besonders vorthailhaft durch einige sehr werthvolle gelehrte Zugaben des berühmten Kritikers aus. Zunächst verdient Beachtung die praefat. p. I—CXII, welche in ihrem ersten Theile einen Bericht über die kritische Grundlage des Textes enthält. Nachdem nämlich Herr D. die Nachrichten älterer Grammatiker (des Harpocratio, des Ulpianus und Hermogenes) über verschiedene Recensionen des Demosth. in ältester Zeit besprochen, geht er p. VIII über zur ausführlichen Charakterisirung des Cod. Paris S und weist nach, daß derselbe trotz einzelner Fehler, Auslassungen, Interpolationen als die älteste, richtigste und entscheidende Grundlage des Textes zu betrachten und von ihm als solche in noch ausgedehnterer und strengrer Weise, als in seinen früheren Ausgaben des Demosthenes geschehen, betrachtet worden sei: „tantum ille omnibus, quorum notitiam habemus, praestare animadvertitur, ut centenis in locis eius unius maior quam ceterorum coniunctorum auctoritas habenda sit.“ S. XII—LIX folgt eine ziemlich eingehende Mittheilung über die Angaben des Cod. Paris S hinsichtlich der Lesarten in zweifelhaften Stellen und der Schreibung einzelner Wörter, Wortformen, Namen, so daß in dieser Beziehung Sicherheit und feste Grundsätze gewonnen werden; wir erinnern z. B. an die aus dem Codex durch sorgfältige Vergleichung festgestellte Schreibart der Formen ἀνήλωσα, ἀνήλωσα, ἡλωσα, οἶμαι, ἰόρακα, ἄν S. LIX—LXIII folgt eine Berichtigung der nicht ganz vollständigen und zuverlässigen Weiland'schen Collation des Par. S bezüglich der Aristokrata; sodann folgen Angaben über das ἰσχυριστικόν und die Elision der Vocale.

Der zweite Theil der praefatio enthält von S. LXVI — CIX eine chronologia Demosthenica, in welcher nach der Reihenfolge der Olympiaden Mittheilungen über Geburtsjahr, Abkunft, Jugend, Bildung des Demosthenes, sodann über die rednerische und staatsmännische Wirksamkeit desselben enthalten sind, nebst den betreffenden Angaben aus alten Schriftstellern und kritischer Beleuchtung der zweifelhaften Punkte. Der erste Band enthält die Reden 1—19, der zweite 20—40, der dritte 41 — 61 nebst den Proömien, Episteln und einem vollständigen index historicus.

3. *Lysiae orationes ad codicem Palatinum nunc denuo collatum recensuit*
C. Scheibe 1855. S. 262.

Als älteste und ursprüngliche Grundlage des Textes hat Herr Sch. für diese neue Ausgabe der Reden des Lysias den Cod. Palat. (Heidelberg. X) betrachtet, über welchen er eine neue von Herrn Kauser besorgte Collation benützt hat. Da deshalb der vorliegende Text in vielen Stellen von dem der Bekkerschen und der Züricher Ausgabe abweicht, so hat der Herausgeber alle die Stellen, wo die neue Collation eine Aenderung an die Hand gab oder nothwendig erscheinen ließ, in der ausführlichen praefatio S. VII—LXX angeführt und die getroffenen Veränderungen begründet. Außer einer nach Dionysius Hal. bearbeiteten vita des Lysias, den Argumenten zu den einzelnen Reden und einer Fragmentensammlung ist auch noch ein Index beigegeben.

4. *Homeri carmina ad optimorum librorum fidem expressa curante G. Dindorffo.*
Edit. IV. Vol. I. Ilias. Vol. II. Odyssea. Praemittitur Maxim. Sengebusch. *Homérica dissertatio duplex.* 1855.

Ueber die Verbesserungen, welche dem Texte zu Theil geworden, spricht Herr D. in der Vorrede. Ein reichhaltiger Index ist beigegeben. Besondere Beachtung verdienen die Dissertationen des Herrn Sengebusch (S. 214 und 119), deren hauptsächlichsten Inhalt wir in Folgendem angeben.

In der ersten, welche der Ilias vorgeedruckt ist, wird über die acht vitae Homeri, sowohl über diejenigen, welche einzelnen Schriftstellern des Alterthums beigelegt werden, als auch über die anonymen, unter Prüfung der von andern Gelehrten darüber aufgestellten Vermuthungen und Behauptungen, gehandelt; sodann werden Stellen aus Kirchenvätern angeführt, in denen Mittheilungen über das Leben Homers enthalten sind. Ferner werden alle diejenigen alten Grammatiker und Literaten, welche als Quellschriftsteller über das Leben Homers von den Biographen und Kirchenvätern namhaft gemacht werden, und ihre Verdienste und Leistungen für Homer ausführlich besprochen, unter andern Zenodotus, Aristarchus (die Hauptquelle für alle homerischen Studien) und seine Schüler, die übrigen hierher gehörigen alexandrinischen Grammatiker, sodann die Grammatiker am pergamenischen, am macedonischen, am syrischen Hofe; ferner einzelne Dichter, Philosophen, Historiker, Redner, Sophisten, Logographen aus der ältern classischen Zeit, welche über Homer und dessen Dichtungen berichten; weiterhin wird gehandelt über den kritischen Werth der älte-

ten Ausgaben der homerischen Werke und die etwaige Benutzung von Handschriften für dieselben u. s. w.

In der zweiten Hälfte der Dissertation wird gehandelt über die Angaben der alten Schriftsteller und griechischen Grammatiker über Vaterland und Lebenszeit des Homer; über die Frage, in wie weit aus den unbezweifelten Werken des Homer, der Ilias und der Odyssee, Andeutungen über des Dichters Leben, Alter und Vaterland entnommen werden können; über die Verfasser der dem Homer fälschlich zugeschriebenen Schriften; über die Schicksale der homerischen Werke. In letzterer Beziehung wollen wir namentlich das allgemeine Urtheil p. 27 beisetzen: *ab initio Homerum ipsum Iliadem et Odysseam non lectioni destinasse sed soli recitationi; inde ab initio per longum complurium saeculorum spatium recitata ea carmina non fuisse nisi carptim; neque Homerum ipsum literis mandasse carmina sua, nec per longum illud temporis intervallum, quod fuit inter Homerum et medium fere saeculum a. Chr. sextum, literis consignata unquam ea fuisse; primum Pisistratum Atheniensium tyrannum Iliadis et Odysseae partes e dissipatione illa retraxisse operaque adiutum virorum nonnullorum doctorum colligenda omnia disiecta quasi membra poetae, ordinanda, literis curasse describenda.* Zur genaueren Begründung folgen Belegstellen aus alten Schriftstellern, kritische Erörterungen über die Ansichten der neuern Gelehrten, Mittheilungen über die Familien und Schulen der Homeriden (zu Chios, Samos, Milet u. s. w.), über die Ansprüche verschiedener Städte auf die Ehre, daß Homer in ihnen geboren sei. In der Untersuchung über die Lebenszeit des Dichters werden besprochen die aus dem Alterthum überkommenen Ansichten und Behauptungen (*commune hoc fuit omnibus fere civitatibus, in quibus Homericae scholae reperirentur, ut eo tempore Homerum natum esse sibi persuaderent, quo quaeque ipsa Homericae poeseos particeps reddita esset*) die Verbreitung der homerischen Schriften von Attika aus seit dem Jahre 1043, die Frage, ob die Ilias und Odyssee von einem oder mehreren Dichtern verfaßt sei, die etymologischen Untersuchungen über den Namen Homeros und andre zur Person und den Werken des Dichters gehörige Fragen.

Wir haben hier nur ganz im Allgemeinen den Gang der einzelnen gehaltreichen Untersuchungen des Herrn S. angeben wollen, ohne die Resultate der Forschungen über jeden einzelnen Punkt anzuführen. Die Untersuchung ist streng wissenschaftlich, umfassend und gründlich,

wenn auch etwas weitschichtig und nicht gerade übersichtlich ang.
Die Diction ist fließend, wenn auch nicht immer ganz rein, z.
p. 38, quae res utut se habeat; II, 6 fulcitis.

G. Dued.

III.

Prescott. Life of Philipp II. of Spain. Leipzig, Dür. (Collect. of stand
authors.)

Konnte vor wenigen Jahren der Freund der Geschichte sich
Recht über die Kargheit beklagen, mit der die Historiographie in
neusten Literatur vertreten war, so ist nun auf diese Zeit der
Erfolg eine um so größere Segensfülle gefolgt und beim Ueberblau
zahlreichen und bedeutsamen Geschichtswerke der letzten vier Jahre
wir allen Grund, die Gelehrsamkeit und den unermüdlichen Flei
Forscher anzustaunen. Glänzen auf dem Gebiet der alten Gesch
namentlich die Werke eines Duncker und Mommsen, so ha
neure Geschichte in der Arbeit Ranke's über Frankreich einen
Schmuck empfangen und nicht minder bedeutend sind die Werke,
der Lebensbeschreibung einzelner ausgezeichneten Männer des
oder des Cabinets gewidmet sind. Auch in der englischen Lit
ziehen zwei neue historische Arbeiten die Blicke der Freunde an
Fortsetzung des Macaulay'schen Werkes und die beiden ersten Bänd
Geschichte Philipps des Zweiten von Spanien, von Prescott.
erwartet war das letztgenannte Werk, das den Schlussstein bilden
für jene Reihe von glänzenden Forschungen und Darstellungen, di
Emporblühen des spanischen Staates in Europa, die Gewinnung
reichen Colonien in Amerika entfalteten. Von jenen ritterlichen
begeisterter Kreuzfahrer kehren wir nun in das Heimathland zurück
der geheimnißvollen und entsetzlichen Politik jenes Philipp zu se
der das reich gesegnete Spanien zu jener Starrheit und Stum
zwang, in der es für mehr als ein Jahrhundert vegetirte, so de
noch jetzt den am wenigsten gebildeten Ländern des europäischen
landes beigezählt werden muß. Jahre sind verflossen, seit Prescott
letztes größeres Werk über Perus Eroberung veröffentlichte und
einem Manne, der seinen ganzen Fleiß, seine nicht rastende Thät
der Erforschung eines Jahrhunderts, einer Nation zugewendet
hätte es nicht Wunder nehmen können, wenn Werke, deren Vort
ten in einander eingreifen, sich schnell folgen; aber die sorgfältige
fung und Sichtung des überreichen Materials machte mehr als

nonum annum nothwendig und so läßt schon die der Aus-
gewidmete Zeit auf Gründlichkeit und Genauigkeit mit Recht
rechnen.

Die Vorrede bezeugt uns denn auch schon, daß der gelehrte und
erfahrene Forscher sich nicht mit solchen cheap und commonplace
materials wie Watson begnügte; es galt nicht bloß eine abermalige
Aberkennung der vielgekannten Werke eines Guicciardini, Hopp-
e, Strada, Brantôme, de Thou und wie alle diese Historiker
Philippschen Zeit heißen mögen, auch mit den Forschungen eines
Niederländer Groen van Prinsterer begnügte er
nicht, so große Beachtung er auch namentlich unserm Ranke
schen, sondern in die nur mühsam zugänglichen Archive ganz Euro-
pas, namentlich des hermetisch verschloßnen Spaniens, das seinen Hort
seiner Documente in Simanca eifersüchtig hütete, mußte
er einen Weg öffnen und hier in den Originalen die Begründung
seiner Facta suchen. Dankbaren Herzens rühmt Prescott die
Arbeit des Professor Don Parcial de Gayangos, dem er nament-
lich die archivalischen Auszüge und Copien in Spanien verdankt; leichter
es, die Unterstützung Gelehrter in Belgien, Frankreich, Deutschland
zu gewinnen und nicht gering war namentlich der Nutzen, den er aus
den in Berlin und Gotha befindlichen Manuscripten der Venetianischen
Bibliothek zog. Wie müssen wir es bedauern, daß ihm nicht schon
in der Veröffentlichung begriffne Sammlung der Relazione
dei stati Europei von Barozzi und Berchet, die zunächst Spa-
nien und Frankreich angeht, vorlag. Ich gedenke nur noch flüchtig
die Sammlungen der Correspondenzen von Karl V., Philipp II., Gran-
da und bezeichne so ungefähr den Umfang aller der Materialien,
auf welcher Arbeit Prescotts zu Grunde liegen.

Die beiden vorliegenden Bände umfassen nach einem kürzeren
Theil der Jugendgeschichte die zwölf ersten Jahre von Philipps Regie-
rung bis zum Jahre 1568, ein für die Kämpfe in den Niederlanden,
das Philipps Privatleben bedeutungsvolles Abschnittsjahr. Das
Buch eröffnet eine Skizze über Karls V. Regierungsjahre, das Feh-
len aller seiner Bestrebungen für Herstellung der Einheit der Kirche,
für Sicherung der kaiserlichen Macht, für die Niederwerfung Frank-
reichs, die den geistig und körperlich gebrochenen Kaiser zur Nieder-
legung seiner Krone und zur Einkehr in ein stilles Kloster bewogen.
Im Cap. des 1. Buchs kehrt der Autor noch einmal zu dem alten
jurid. gibt eine aus Ranke gezogene Charakteristik des gro-

ken Mannes und schildert uns in ziemlicher Vollständigkeit die Einrichtungen und das Leben in St. Juste. Leider hat dieses Capitel für Viele an seiner Neuheit viel eingebüßt, da inzwischen die Arbeiten Stirlings, Pichots und Mignets uns genügenden Aufschluß über die vielen Märchen gegeben haben, mit denen sich selbst Historiker über dieses Klosterleben trugen. Da ist nichts von mönchischer Armuth und Kargheit, es bleibt der Luxus der Hausgeräthe, der Tafel; nur geringer ist das Gefolge, das den alten Herrscher umgiebt; zwar ist die Bibliothek, die er mit sich führt, nur aus erbaulichen Schriften gebildet, aber herrliche Gemälde von Titian bezeugten, daß der Kaiser noch nicht ganz von der Welt Abschied genommen, und mit Mißfallen bemerkte er stets eine Disharmonie in dem Chorgesang der Mönche, dem er von seinem Schlafzimmer, das mit der Kapelle zusammenhing, zuhören konnte. Fromme Uebungen waren fern davon seinen Geist allein zu beschäftigen; sein Briefwechsel bezeugt seine unablässige Theilnahme an den Händeln der Welt und in dem französischen Kriege hätte er sich gar gern an der Stelle seines Sohnes gesehen, um die Siege von St. Quentin und Gravelingen durch die Einnahme von Paris zu krönen. Mit nicht minderer Sorgfalt folgt er der Erziehung seines Enkels und plant für ihn die Erwerbung eines neuen Königreichs. Die bekannten Anekdoten von der Vorliebe für Uhren, für mechanische Arbeiten und das in alle Chrestomathien übergegangene Gespräch mit einem jungen Mönche finden sich hier bestätigt; was aber den oft gehörten Vorwurf anbetrifft, daß Philipp, als undankbarer Sohn, dem Vater zu unregelmäßig die ausbedungene Leibrente zahlte, so führt Prescott zur Entschuldigung einmal an, daß dies nur die Nachlässigkeit von Philipps Ministern war, da ja der König selbst in den Niederlanden sich aufhielt (Band 1, 17), andererseits findet er einen bessern Entschuldigungsgrund in der entsetzlichen Unordnung der spanischen Finanzen und die Probe von dieser Finanzwirthschaft, die er auf Seite 193 gibt, ist allerdings ergößlich. Es war nämlich Sitte geworden, daß die Steuerbehörde in Sevilla alle aus Amerika oder andern ausländischen Besitzungen für Privatleute, z. B. für große Handelshäuser, eingehende Summen und Barren zurückbehielt zum Gebrauch der Regierung und den Besitzern nur Schuldverschreibungen darüber ausstellte. Die Kaufleute wußten sich durch Bestechung einiger Mitglieder der Handelskammer in Besitz ihrer Gelder heimlich zu setzen und als Karl deshalb nicht so schnell sein Geld erhalten konnte, verlangte er von der Regentin Johanna die härteste Bestrafung jener gewissenlosen Beamten.

Eine sorgfältige Prüfung schenkt Prescott dann noch dem stets wiederholten Bericht über die Leichenfeier, welche Karl für sich bei seinen Lebzeiten abgehalten haben soll. Unentschieden läßt auch er es, denn dem Charakter des Kaisers sei sie gar nicht fremd gewesen, da er ja für alle Verwandte und Ritter des goldenen Vlieses feierliche Todtenmessen halten ließ; aber einmal steht fest, daß keiner der gleichzeitigen Briefe dieser Thatsache auch nur im Geringsten erwähnt, daß also das etwa Wahre in's Ungeheure vergrößert ist, und zweitens beweist der Schriftsteller, daß diese Farce sicherlich am 31. August 1568 nicht stattgefunden hat. Ich habe so dasjenige, was Karl V. angeht, sofort zusammengestellt und die Reihenfolge der Erzählung unterbrochen; ich weise aber besonders auch auf dieses 9. Capitel als eins der anziehendsten und an neuen Forschungen sehr reiches hin, und uns Deutschen muß es doch eine besondere Genugthuung sein, auch jenseits des Meeres unsern Rante so anerkannt zu sehen, daß Prescott, selbst ein Meister, nichts Besseres über Karl zu geben weiß, als des deutschen Forschers Charakteristik, nur ein wenig verkürzt und einiger recht eclatanter Züge beraubt.

In dem 2. Kapitel des ersten Buches giebt uns Prescott eine kurze Darstellung der Erziehung Philipps. Nicht zu leugnen ist, daß der vielbeschäftigte in maßlosen Plänen des Ehrgeizes sich wiegende Kaiser mit sorgfamer Wahl die Erzieher seines Sohnes bestimmte. Juan Martinez Siliceo war ebensowohl ein frommer als ein gelehrter Mann und die Eicherheit in mündlichem sowohl als schriftlichem Gebrauch der lateinischen Sprache, des Französischen, das eifrige Studium der Mathematik und ihrer Anwendung auf die das Leben verschönenden Künste wurden von Siliceo in dem königlichen Jüngling angeregt. Wirft unser Autor diesem Erzieher zu viel Nachgiebigkeit, zu große Rücksicht auf die hohe Stellung seines Zöglings vor, so wurde diese Schwäche aufgehoben durch den Gouverneur des Prinzen, der ihn zu den ritterlichen Uebungen anzuhalten hatte und mit echt kastilischem Stolze die Unwahrheit haßte und sich nie zum Schmeichler erniedrigte. Don Juan de Zuñiga war dieser zweite Erzieher. So wenig er aber seinem Zögling Neigung für das Fechten, Turniren und Jagen einflößen konnte, so wenig auch von seinem graden, biedern, offenen Charakter, denn schon der Knabe Philipp war überlegend, reservirt, düster, fast melancholisch. Ein Erbthum der Mutter Isabella konnte dies nicht sein, darum weist uns Prescott wiederholentlich auf den verderblichen Einfluß hin, den die langjährige, unheilvolle Krankheit

von Karls V. Mutter nicht nur auf diesen ihren Sohn, sondern auch auf Philipp, ja auf Don Carlos geübt haben soll. Sicherlich sind solche traurige Vererbungen der geistigen Dispositionen von Eltern auf Kinder nicht zu leugnen, aber zu viel Einfluß auf die Beurtheilung der Charaktere dürfen wir ihnen nicht gestatten; nicht können wir um dieser rein physischen Einflüsse willen Verirrungen und Abnormitäten des Geistes entschuldigen, wie es unser Schriftsteller einige Male thut, denn jenen natürlichen Schwächen kann sich ja doch die geistige Willenskraft und Bildung der Individuen hemmend entgegenstellen und wo dies nicht geschieht, da haben wir mindestens eben so viel Grund den Mangel an geistiger Energie zu tabeln, als jene physischen Erbschaften zur Entschuldigung vorzuschieben. Nicht mit Unrecht wird nun der Umstand vom Verfasser hervorgehoben, daß Philipp schon im zwölften Jahre seine Mutter verlor, die mit ihrem entschlossenen, rüstigen, thatkräftigen Wesen bestimmend und umstimmend hätte auf die Richtung ihres Sohnes einwirken können. Frühzeitig ward ihm der Ernst der Staatsgeschäfte offenbart, mußte er ja schon im 14. Lebensjahre die Cortez zu Monzon eröffnen und die Regentschaft des Landes übernehmen, unterstützt von Alba, Tabera und Cabos, denen er nach der väterlichen Anweisung doch eben so wenig unbedingt folgen sollte, als irgend einem der Granden des Reichs, so daß er schon in so jungen Jahren zur Herrschaft über sich selbst, zur bedächtigen Ueberlegung, zum reifen Abwägen seiner Worte und Handlungen, wie auch zum Verstellen seiner wahren Meinung veranlaßt wurde. Die Philipp oft vorgetorfene Lascivität in dem Verhältniß zum andern Geschlecht muß Prescott auch einräumen (p. 25); wenn indeß ein neuerer Schriftsteller daraus die Folgerung zieht, daß gerade die Bekämpfung dieser sinnlichen Leidenschaft den König Philipp zu jenem bigotten, harten, unerbittlichen Richter gemacht hat, so läßt sich das sehr bezweifeln, denn die Galanterie hing dem König noch in Zeiten an, als er seinem bornirten Gottesbegriff schon Tausende blutiger Opfer durch den Henker gebracht hatte. Wir gehen über die erste Heirath mit Marie von Portugal fort und verweilen einige Augenblicke bei der Ruhdreise durch die dem spanischem Scepter unterworfenen Staaten, welche Philipp im Jahre 1548 auf Anordnung seines Vaters antreten mußte. Es tritt uns hier nämlich die specifische Eigenthümlichkeit unsers Schriftstellers recht deutlich vor Augen. Die Darstellung festlicher Scenen, von Turniren, Gastmahlen, Staatsvorstellungen, Heirathsfeierlichkeiten, Leichenbegängnissen, sie sind es, in deren detaillirter Beschreibung er sich am

meisten ergeht; überall verweilt er auf ihnen am liebsten und in ihrer getreuen Schilderung liegt mit die Stärke Prescotts. Man wird da unwillkürlich an Walter Scott erinnert und vergißt leicht über dem glänzenden Colorit und der Leichtigkeit der Darstellung, wie viel gründliches Studium der Zeit gerade dazu gehört, uns so in die Sitten und Gebräuche derselben, sei es im Privat-, sei es im Staatsleben zu versetzen und ein vollständiges Bild derselben vor uns aufzurollen. Prescott ist sich dieser Vorliebe auch recht wohl bewußt, und er bezeichnet solche Scenen selbst als ein nothwendiges Beiwerk eines picturesque (1, 38). Daher denn jene Reiseberichte, das Turnier zu Brüssel, die Hochzeitsfeierlichkeiten bei der Vermählung Philipps mit Marie von England, später mit Isabella von Frankreich, die feierliche Abdankung Kaiser Karls und viele andre festliche Scenen der Freude und des düstersten Ernstes. Hieher rechne ich denn auch die sorgfältigen und so klaren Schilderungen der Schlachten bei St. Quentin, Gravelingen, der Kämpfe mit den Seeräubern und namentlich die prächtige Belagerung von Malta durch die Türken. Im 3. und 4. Kapitel entwickeln sich die Verhältnisse Philipps zu England, wie sie sich in Folge seiner Heirath gestalteten; auch ohne die Verschiedenheit des Glaubens würde sich nie ein freundliches Einvernehmen zwischen den Engländern und Spaniern entwickelt haben und so kam es, daß alle Rücksichten, alle Nachgiebigkeiten gegen den englischen Charakter und Nationalgeist erfolglos blieben und Philipp dennoch immer als Fremden erscheinen ließen. Von der englischen Königin Maria der Blutdürstigen, gibt uns der Autor nach einem venetianischen Gesandtschaftsbericht ein von dem gewöhnlichen abweichendes Bild; an geistigen Fähigkeiten gab sie ihrer Schwester Elisabeth wenig nach, denn auch sie sprach französisch, spanisch und lateinisch sogar fließend, aber ihr Körper litt sehr unter häufig wiederkehrenden, lang anhaltenden Krankheitsanfällen, und so geduldig sie dieselben auch ertrug, schufen sie doch jenen melancholischen düstern Zug, der ihre Religiosität in finstern Fanatismus umwandelte. Auch hier weist nun Prescott auf die Abstammung der Maria von Catharina von Aragonien, der Enkelin Isabellas von Castilien, hin und will sie sowohl als jene spanische Herrscherin dadurch entschuldigen, daß die Geistlichen, welche die eifrige Religiosität in Fanatismus umstimmten, mehr Verantwortlichkeit trügen als beide Fürstinnen (p. 51). Vergleichen wir hiermit p. 82, wo er die ersten blutigen Hinrichtungen von Regern in England damit entschuldigt, daß Duldung nicht die Tugend des sechzehnten Jahrhunderts war und p. 128, wo er alle

Schuld auf die schlechten geistlichen Rathgeber wirft, und Maria aller Verantwortung durch die Worte entzieht: „In the Catholic church the individual might seem to be relieved, in some measure, of his moral responsibility by the system of discipline which intrusts his conscience to the keeping of his spiritual advisers“, so können alle diese Gründe doch nimmermehr eine Entschuldigung für einen protestantischen Historiker sein. Wir können so irre geleitete Personen bemitleiden, wir können uns den Entwicklungsgang, den ihre Ideen bis zu jener Verleugnung aller Menschlichkeit durchliefen, geistig reproduciren und erklären, aber eben so wenig entschuldigen als rechtfertigen was Maria in England, Philipp in Spanien und den Niederlanden thaten. Recht hat der gewissenhafte Historiker alle Züge herauszufuchen, die zum vollständigen Porträt einer historischen Person beitragen und wir lesen gern, daß Maria mit zärtlicher Innigkeit an ihren Gatten hing, unerschrocknen Muth in Gefahren zeigte und stets von der Absicht geleitet wurde, die Pflichten ihres hohen Amtes gewissenhaft zu erfüllen; wir bedauern sie, daß sie langen, aufreibenden Krankheiten unterworfen war und bewundern die Resignation, mit der sie dieselben ertrug, aber daß die allgemeine Verachtung, der allgemeine Fluch, mit dem man ihren Namen nennt, ein unverdientes, hartes Schicksal sei (p. 166), möchten nicht Viele mit Prescott unterschreiben. Die Aengstlichkeit Prescotts, ein bestimmtes Urtheil da auszusprechen, wo nicht ganz formelle Aussagen vorliegen, führt ihn denn auch oft zu weit in der Skepsis. Wenn er auf Seite 82 erzählt, daß es nicht klar sei, welchen Einfluß Philipp auf Maria ausgeübt bei der religiösen Verfolgung, die kurz nach seiner Heirath eröffnet wurde und einer Predigt des spanischen Beichtvaters des Königs erwähnt, in der er heftig gegen die Intoleranz, als dem christlichen Geiste feindlich, zu Felde zog, so ist diese List des stets seine Schritte und Absichten verhüllenden Königs denn doch zu plump, um das Urtheil irre zu leiten. Die Zeitgenossen täuschten sich nicht und wenn ihnen auch der Brief des Königs an seine Tante Johanna nicht bekannt war, worin er sich der Ausrottung der Häresie in England rühmt, ihr Gefühl leitete sie richtig, sie sahen in der unglücklichen Heirath zwischen Maria und Philipp die Quelle aller jener Grausamkeiten, welche ein unauslöschlicher Flecken auf der Regierung Marias bleiten.

Nachdem nun im 6.—8. Capitel die Feldzüge Albas gegen den Papst Paul IV. und der französische Krieg bis zum Frieden von Cambresis erzählt sind, geht der Verfasser zur Geschichte der Nieder-

lande über. Aus jenen Capiteln nur einige leichte Bemerkungen. Daß ganz Europa außer Italien erst um das Jahr 1550 zur Civilisation sich erhob (wie pag. 110 behauptet) ist eine zu allgemeine und darum unwahre Bemerkung; das Wiedererwachen der Wissenschaften hatte Deutschland und Frankreich schon längst zu einer geistigen Blüthe gehoben und selbst die Kunst war namentlich in unsrem Vaterlande nicht mehr in ihrer Kindheit; wohl können unsre Maler nicht mit Michel Angelo und Raphael wetteifern, eines Tasso und Ariosto konnte sich damals kein andres Land rühmen, aber ob gerade die Blüthe der Kunst der einzige Maßstab ist für die geistige Cultur eines Volks dürfte doch fraglich sein.

Wir werden im Verfolg der niederländischen Wirren noch auf den Vorwurf zurückkommen, der dem Geiz und der Geldgier Albas mit Recht gemacht wird. Auch in dem seltsamen Kriege gegen den Papst, in dem der Sieger den Besiegten um Gnade und Verzeihung anflehen mußte, tritt diese Habgier, die sich recht gut mit strengster Devotion vertrug, recht eclatant hervor; denn Alba legte den Geistlichen eine Zwangsanleihe von $1\frac{1}{2}$ Millionen auf, ließ sogar alles Kirchengeschätz von Gold und Silber abschätzen und für die Bedürfnisse der Regierung einziehen, mußte aber von der Durchführung der Maßregel abstehen, da sie zu allgemeine Entrüstung hervorrief (pag. 113). Wenn Prescott auf S. 116 Alba mit den Worten des alten Sprüchworts sagen läßt, man müsse dem fliehenden Feinde eine silberne Brücke bauen, so erlaube ich mir die Correctur, goldne, denn meines Wissens ist dies die Form des populären Ausdrucks, an dem man nicht rütteln darf. Als eine kleine Nachlässigkeit muß ich es auch rügen, daß das Datum der Schlacht bei Gravelingen nicht erwähnt ist, während sonst die Schilderung dieser durch Egmonts Heroismus gewonnenen Schlacht zu dem Lebendigsten und Schönsten zählt, was die vorliegenden Bände enthalten (p. 157 — 160). Dies sind kleine Versehen, die häufiger wiederkehren, wie denn z. B. der Tag des Turniers, auf dem Heinrich II. von Frankreich tödtlich verwundet wurde, nicht angegeben ist; nach Leo Universalgeschichte III, 207 ist der 10. Juli des Königs Todestag, nicht der 9. Juli (p. 177); auffallender ist es, wenn Prescott bei der Vermählung Philipps mit Elisabeth von Frankreich der gleichzeitigen Verbindung Emanuel Philiberts von Savoyen mit Heinrichs II. Schwester nicht die leiseste Erwähnung thut. Auf Seite 223 heißt es, daß Margaretha von Parma 1524 geboren ist, auf S. 234 aber, daß sie 1559 in ihrem 28. Jahre steht, wonach sie

1521 gehören sein müßte. Doch das sind trübses gegenüber den sorgfältigen Forschungen, der objectiven Ruhe der Darstellung und der Anschaulichkeit und Klarheit der Schilderung.

Das zweite und dritte Buch des Werkes ist der Geschichte des Abfalls der Niederlande bis zur Hinrichtung Egmonts und Horns gewidmet; gewaltige Vorarbeiten fand der Historiker für diese große Episode in den Werken der Niederländer vor, so daß es hier auf eine Beschränkung des Materials und auf eine gewissenhafte Prüfung dessen, was vielleicht Patriotismus und Haß gegen die Ausländer als sichere Thatsache eingeschwärzt hatte, vor Allem ankam. Das beste Correctiv fand sich da in dem für den Forscher zugänglich gemachten Briefwechsel der Hauptpersonen in dem schrecklichen, blutigen Drama, das allerdings zur sündlichen Befreiung und Selbständigkeit der protestantischen Provinzen der Niederlande führte; an diesen Prüfstein hat daher auch hauptsächlich Prescottt alle einzelnen Uebersieferungen gehalten und wenn wir demnach den größten Theil der Thatsachen in seinem Werke wiederfinden, welche frühere Darsteller der niederländischen Revolution festgestellt haben, so ist das nur ein Beweis für die Gewissenhaftigkeit und Treue jener früheren Historiographen. Aus der einleitenden Bemerkung: *this is the war of the Netherlands, opening the way to the great series of revolutions, the most splendid example of which is furnished by our own happy land*, können wir schon schließen, daß wir es mit einem liberalen Beurtheiler der Revolution zu thun haben, der in dem Versuch des höhern und niedern Adels, ihr Vaterland vor der Einführung einer fremden Beamtenherrschaft, der Inquisition und der Unfreiheit des Geistes zu hüten und zu bewahren, nicht bloß den frechen Trotz eines eidgefessenen Lehnsmanns, sondern den für die beschwornen und anerkannten Privilegien seines Landes treu und unerschütterlich streitenden Sohn des Vaterlandes sieht. So zeigt sich denn in dieser Prescotttschen Darstellung nichts von jener Verbissenheit, von jener hämischen Befriedigung bei den Unglücksfällen der Niederländer, von jener Verachtung aller nationalen Regungen, endlich von jener Consequenzmacherei, die den historischen Charakteren nicht bloß das anrechnet, was sie wirklich an Folgerungen aus ihren Thaten zogen, sondern was sie nach des Beurtheilers Meinung aus ihnen hätte ziehen müssen. Bei so freiem, leidenschaftslosen Standpunkte des Historikers widerfährt nun den entgegengesetzten Personen und Bestrebungen ihr volles Recht. Margaretha war ein Weib von männlichem Aeußern, unerschrockenem Muth, glänzendem Verstande

und schneller Fassungsgabe, biegsam genug, um sich den Forderungen der Lage zu fügen, nicht ungeübt in der Leitung von Staatsgeschäften, die sie in Italien erlernt hatte. Strengste Orthodorie bezeichnet sie als Beichtkind Lopolas. Das ehrgeizige Streben nach Macht ließ ihr keine Ruh und hielt sie selbst in unbequemen Stellungen zurück. Man kann nicht eigentlich behaupten, daß sie ein willenloses Werkzeug in den Händen ihrer Rathgeber war. Sie war aber in sehr schwierige Verhältnisse hineingestellt, und gerade von den Seiten, wo ihr die bestimmtesten Anordnungen für ihre Handlungsweise hätten kommen sollen, wurde sie Jahre lang ohne Befehle gelassen, und die ihr etwa zukommenden königlichen Bestimmungen konnte sie nicht streng ausführen, da sie ihr Rechtsbewußtsein zum Theil verletzten und auch sicherlich die offene Empörung des Landes herbeiführen mußten. Allerdings ist Margaretha Weib genug, um leichtverleglich zu sein, aber Ab- und Zuneigung allein bestimmten doch nicht ihre politischen Schritte. Ihre schwankende Politik ruht allerdings hauptsächlich auf dem Mißtraun des Königs; Haß gegen Granvella führte sie zu Draniens Partei, der Ausbruch der Bilderstürmerei erregte ihren blinden religiösen Fanatismus und trieb sie zu jenen Gräuelthaten, die ihr dennoch nicht das Vertrauen des Bruders wiedergewannen. Neben Alba zeigte sie Reigung zur Volksache, weil sie zu rechtlich war, um jener Rechtlosigkeit das Wort zu reden, aber ihre Vermittlungen sind vergebens und sie verläßt endlich die Niederlande. Es ist allerdings ein Glück für die Regentin gewesen, daß auf sie ein Alba folgte, denn dadurch hat sie eine milde Kritik stets erfahren (I, 232. II, 118—120). Dranien erscheint als der eifrige Patriot, der mit scharfem Blick die Gefahren durchschaut, welche seinem Vaterlande von Philipps Politik drohen, den weder Ehrenstellen noch königliche Gunst bethören können; er ist der schweigsame Beobachter, der in das Innerste des Menschen eindringt, sich aber allen verschließt. Seine Menschenkenntniß macht ihn argwöhnisch, lehrt ihn Vorsicht, reife Ueberlegung. Ist es Selbstsucht, die den hohen Adel zur Opposition treibt gegen die Statthalterin, die selbst ihrer Consulta lästig ist, nun so ist es jener Egoismus, der wohl einer um ihr Land verdienten Aristokratie eigen zu sein pflegt, die sich bewußt ist, mit dem Genügen ihrer Selbstsucht auch dem wahren Nutzen des Vaterlandes zu dienen. Ganz anders steht es mit jenem heruntergekommenen, tief in Schulden gestürzten niedern Adel, der nirgend als in unruhigen Bewegungen eine Rettung sah, sich einen neuen Tummelplatz sucht, wo er Gefahr aber auch Gewinn findet und in der Schil-

derung und Beurtheilung dieser Adelspartei stimmt Prescott auch ganz mit den Gegnern der niederländischen Bewegung überein (I, 355). Daß Oranien diesem niedern Adel hemmend entgegentritt, seine unüberlegten, heftigen Schritte zu zügeln sucht, sich nicht unmittelbar ihm anschließt oder gar sich an die Spitze der Partei stellt, geht beispielsweise aus dem Umstand hervor, daß die von Louis von Oranien entworfenen Petition der Geusen durch Wilhelm revidirt und in ihren Ausdrücken so gemildert wurde, daß sie die vehemence oder vielmehr violence ihrer ersten Redaction verlor (II, 4). Erst von der Versammlung zu Trond an hielt es Wilhelm offen mit den Remonstranten (II, 28), eben so entschieden aber stellte er sich dem revolutionären Pöbel entgegen, wie z. B. im März 1567 zu Antwerpen; wenn ihm hierbei von anderer Seite der Vorwurf der Unentschiedenheit gemacht wird, so ist er unbegründet (II, 60).

Die Religion bestimmte den Prinzen nicht zu seinen Handlungen; wie er im zwölften Jahre katholisch geworden war aus äußern Rücksichten, so führte ihn 1566 nicht gerade das Dogma zur Reformation zurück, sondern die Unduldsamkeit der katholischen Kirche, wie sie sich in den blutigen Hinrichtungen aussprach, die Margaretha zu Ehren des Glaubens anordnete. Das Hauptdogma Wilhelms war die Toleranz gegen jede persönliche Ueberzeugung (II, 52). Wenn ferner dem Prinzen der Vorwurf gemacht ist, daß er bei der geforderten Erneuerung des Treueides erst unter allen möglichen Ausflüchten die Regentin hinhielt, endlich ihn doch nicht leistete: so tritt diesen, dem Charakter des Prinzen so wenig ehrenvollen Anschuldigungen, Prescott mit Bestimmtheit entgegen. Als im April 1567 Wilhelm zur Ablegung des Eides aufgefordert wurde, verweigerte er dies sofort in in the most positivo terms und bot die Niederlegung seiner Statthaltertschaft an; eben so deutlich und offen sprach er sich gegen den Geheimschreiber der Statthalterin Berty aus und die berühmte Zusammenkunft Egmonts und Oraniens zu Willebroek fand ebenfalls auf Bertys Bitten statt. Hier sahen sich die beiden großen Männer zum letzten Male, wenigstens erwähnt Prescott jene Scene zu Dendermonde, wo sie sich mit den Worten: Adieu, Graf ohne Kopf! Adieu, Prinz ohne Land! verabschiedeten, mit keinem Worte, so gern er sonst solche Auftritte und Reden mittheilt, die allbekannt sind, falls sich ihre historische Treue erweisen läßt.

Ich gedenke noch eines berühmten Streitpunkts, nämlich der Echtheit oder Unechtheit des Briefes von Avila. Wilhelm hatte ge-

heimliche Agenten, sowohl in Madrid als in Paris, denn auch hier bedurfte er derselben, seit Alba mit Catharina zu Bayonne einen geheimen Vertrag zur gemeinsamen Ausrottung der Reformation abgeschlossen hatte (I, 360). Es konnte also Wilhelm durch seine Agenten leicht Briefe des spanischen Gesandten in Frankreich auffangen lassen. Der Inhalt des Briefes entspricht nun dem, was später wirklich geschah mit der Ausnahme, daß Philipp nicht selbst nach Flandern kam, und Oranien nicht zur Rechenschaft ziehen konnte, da dieser sich seinen Händen entzogen hatte. Besonders aber spricht für die Echtheit der Umstände, daß selbst der servile Strada die Entscheidung in Zweifel läßt und *a doubt from Strada is a decision against Margaret* (II, 50).

Prescott geht bei der Beurtheilung von Philipps Politik in den Niederlanden von dem Grundsatz aus (I, 283), daß man in einer Zeit, die von religiöser Toleranz überall nichts wußte, nicht nach dem Ziele der Politik, sondern nach der Zweckdienlichkeit der angewandten Mittel fragen müsse. Daher macht er dem König keinen Vorwurf wegen der Unduldsamkeit, der Härte der Bestrafungen, wohl aber aus folgenden Maßregeln: Philipps spanisches, abstoßendes Wesen machte ihn unbeliebt; die Anstellung Granvellas verletzte den hohen Adel und war eben so gegen die Privilegien des Landes, als die Zurücklassung spanischer Truppen. Die Vermehrung der Bisthümer und die strenge Erneuerung der Religionsedikte führten zur Befürchtung vor Einführung der spanischen Inquisition. Durch alles dies wurden Adel und Nation in ihren Rechten bedroht, selbst der materielle Wohlstand des Handelsvolkes wurde in Frage gestellt und so eine Gemeinsamkeit zur Abwehr der drohenden Gefahren und zur Vertheidigung der alten Privilegien zwischen Adel und Volk geschaffen. Das durchschaute der König, und sein Plan, eine Uneinigkeit im hohen Adel zu schaffen, namentlich den populären Egmont abzu ziehen, glückte nur zu gut (I, 306). Daher denn jene große Aufmerksamkeit und Liebeshwürdigkeit des spanischen Hofes gegen Egmont, als er die vielgefürchtete Reise nach Spanien 1564 antrat; er wurde geblendet, und wenn er auch den Vorwurf nicht verdiente, daß er seinen Privatvortheilen das öffentliche Wohl aufgeopfert habe, so gehörte er doch von da an im Herzen dem Könige an, bis ihn die versiegelte Depesche, deren Ueberbringer er war, belehrte, daß Philipp lieber tausend Leben verlieren wolle, als in eine Veränderung der Edikte willigen (I, 347). Mit seiner Loyalität, die er nie glaubt

verlegt zu haben, vereinigt sich seine katholische Rechtgläubigkeit, und er ist beim Ausbruch des Bildersturms der Hauptkämpfer Margarethens zur Erstickung der Unruhen. Leider bedachte er nicht, daß Philipp leichter eine ihm erzeigte Wohlthat vergaß, als ein ihm angethanes Unrecht verzieh (II, 73); sein blindes Vertrauen führte ihn zum Tode.

Daß die Pläne zur Erstickung des Aufstandes zwischen dem König und Alba aufs Genauste festgestellt waren, daß namentlich die Bestrafung Draniens, Egmonts und Hoorns von der Rachsucht und Klugheit Philipps gefordert wurde, hebt unser Historiker mehrere Male ausdrücklich hervor. Worauf er mit Recht bei der Schilderung von Albas Thätigkeit verweilt, ist die empörende Verachtung alles bestehenden Rechts, die nicht nur einen eignen Gerichtshof einsetzt, der factisch aus Ausländern gebildet wird, darunter Persönlichkeiten, die in ihrer Heimath ein Gegenstand der Verachtung waren, wie Vargas, sondern auch die Form des Rechtsganges vor diesem Tribunal so ordnet, daß eine Vertheidigung unmöglich wird. Warum und mit welchem Rechte entzieht man die Ritter des Bliezes ihrem geordneten Gerichtshof? Ich verweise auf Buch 3 Cap. 2, in welchem die Einrichtung und Politik des Blutraths ausführlich beschrieben sind. Geht nun mit solcher Willkür des Herrschenden noch Habsucht Hand in Hand (cf. II, 111 und 126), so daß mehr von Proscriptionen als von rechtlicher Untersuchung die Rede sein muß, so kann man begreifen, wie ein sonst so milder und rücksichtsvoller Beurtheiler endlich nach der Erzählung von Montigny's Gefangenschaft und Tod in folgende Worte ausbricht: „Ever the sentence itself was not the one carried into affect; but another was substituted in its place and a public execution was supplanted by a midnight assassination. It would be an abuse of language to dignify such a proceeding with the little of judicial murder“ (II, 182). Auf dies 6te Capitel des dritten Buches, die Prozesse Bergers und Montigny's weise ich besonders hin, da sie nicht eben bekannte Thatfachen behandeln und neue aktenmäßige Aufschlüsse über sie geben. Namentlich ist Montigny's Proceß eine unerhörte Reihe von Falschheit, Niederträchtigkeit und Willkür, denn ein in Spanien als Abgesandter lebender Edelmann wird erst unter allerlei Vorwänden, endlich als wirklich Gefangener zurückgehalten, in Simanca eingekerkert, in Brüssel vom Blutrath ohne Verhör zum Tode verurtheilt, durch Richter, die zu diesem Zwecke besonders ausgewählt sind; der König fürchtet die öffentliche Hinrich-

zung, der Spruch wird ganz geheim gehalten, Montigny im Kerker erwürgt und dann das Gerücht verbreitet, daß er am Fieber gestorben sei; ein feierliches Leichenbegängniß verdeckt den schändlichsten Mord. Dies ist die letzte Scene, welche aus der niederländischen Geschichte herbeigezogen ist. *) Einen Mangel bei der Entwicklung der Verhältnisse der Niederlande muß ich nachträglich noch erwähnen, besonders wenn ich bedenke, daß das Publicum, für welches zunächst dieses Werk bestimmt ist, sicherlich nicht sehr reiche historische Vorkenntnisse über europäische kleine Territorien mitbringt. Während nämlich die sociale und mercantile Lage der niederländischen Provinzen bei Beginn der Regentschaft Margarethens in so klaren, durchsichtigen Zügen beschrieben wird, daß sie an Macaulay erinnern, fehlt eine kurze aber gründliche Geschichte von der Entstehung des Reichs der Niederlande und namentlich eine mehr sorgfältige und faßliche Darlegung der Verfassung der verschiedenen Provinzen. In diesen Punkten kann das Seite 215 im ersten Bande Beigebrachte keinesfalls befriedigen.

Das vierte und letzte Buch der bisher veröffentlichten beiden Theile schildert den Kampf der Ottomanen und Barbaren gegen die Christen im Mittelmeer bis zur Befreiung Maltas. Nach einem kurzen Ueberblick über die innere Verfassung des türkischen Reichs, die sich deutlich als ein Excerpt aus Ranke's Fürsten und Völkern von Südeuropa, Band I, charakterisirt, erzählt dieser Verfasser von jenen Piratenkriegen, welche die Küstenländer des Mittelmeers zu menschenleeren Einöden machten, den Handel Italiens und Spaniens brachen und einen wilden religiösen Fanatismus in den Spaniern sowohl gegen die Moriscos als gegen die Muhamedaner wach hielten, so daß hier sich die alten Kreuzzüge des Mittelalters fortzusetzen scheinen. Namentlich ist es Dragut von Tripolis, der sich gleich Barbarossa gefürchtet macht

*) Alsas Charakter zeichnet er kurz so: Er war ein Mann voll Anmaßung, mit unbeuglamer Willen, von beschränkter Einsicht; unbedingten Gehorsam forderte er von Allen und ihn zu erzwingen verwarf er die mildesten Mittel der Belehrung und Ueberzeugung; nur auf die Gewalt verließ er sich. Als Krieger aufgewachsen kannte er als Gesetz nur das Kriegsgesetz an. Sein hartes unempfindliches Herz kannte nicht den Einfluß sanfter Gefühle, so wenig als den der Furcht vor Gefahren. Keine Macht konnte ihn von dem abwenden, was er für den Weg der Pflicht hielt; er ging sicher obgleich langsam auf ihm vorwärts und zermalnte mit eiserner Willenskraft jedes Hinderniß. Wir schauern vor solch einem Charakter ohne menschliches Gefühl, aber dennoch fordert die stolze, unnachgiebige, furchtlose Art mit der solch ein Mann von unermessbarem Gemüth seine Pläne durchsetzt, unsere Bewunderung. Ein Mal nur zeigte er Menschlichkeit in der Verurtheilung für die Wittve Egmonts. (II, 160, 161.)

und dessen Angriffe Philipp bis zur Beendigung des französischen Krieges nicht abzuwehren vermag. Erst 1559 läuft Medina Geli mit 100 Segeln gegen ihn aus, da ihm aber Stürme seine Geschwader zerstreuen, gelingt erst im folgenden Jahre die Eroberung und Besetzung von Selves; da kommt eine starke ottomanische Flotte unter Piali den Piraten zu Hülfe, segelt die Flotten von Doria und Geli nieder und gewinnt nach sechswochentlichem, blutigen Kampfe Selves wieder. Dieser Niederlage folgte bald der Angriff Hassans von Algier auf Oran und Mazarquivir, spanische Besitzungen auf der Nordküste Afrikas, die von Alonzo und Martin de Cordova vertheidigt werden. Der Hauptangriff Hassans gilt Mazarquivir und die glänzenden Heldenthaten Martins und seiner kleinen Besatzung von 500 Mann gegen 10,000 Feinde, die Qualen der Hungersnoth, die Verwüstungen eines entsetzlichen Bombardements, endlich die Rettung durch eine Flotte Philipps und der Uferstaaten, dies Alles gibt unserm Schriftsteller Gelegenheit zur Entfaltung seiner glänzenden Gabe für lebendige, begeisterte Schilderung kriegerischer Kämpfe, die namentlich durch religiöse Schwärmerei getragen werden, ähnlich den Thaten eines Cortez oder Pizarro. In diesen Darstellungen liegt die Hauptkunst unsers Autors, dem es weniger gelingt, uns die verwickelten Wege der hinterlistigen viel durchkreuzten Politik Philipps zu entfalten, den schlauen Wendungen der Diplomatie zu folgen und in diesem Gewirr von verfehlten und erfolgreichen Bestrebungen den Leser in die innerste Maschinerie, welche die Räder der großen Zeitbegebenheiten bewegt, klar blicken zu lassen. So gelingt es ihm nicht, den Grund für die verzögerte Unterstützung der Malteser durch den Vizekönig Don Garcia von Toledo aufzufinden, während er in so plastischer und begeisternder Weise den langwierigen Kampf der Johanniter unter dem Großmeister La Valette gegen die zahllosen Schaaren Solimans des Großen, der mit dem endlichen Siege über die Barbaren und der Befreiung der Insel schließt, uns vor Augen führt. Er beginnt mit der Entwicklung des Johanniterordens, seiner Bedeutung für die Zügelung und Bestrafung der Piraten in Nordafrika, seit er sich auf Malta niedergelassen. Veranlassung zu dem großen Zuge Solimans ist die Wegnahme einer kostbaren Galeere, welche dem ersten Eunuchen und einigen Lieblingen des großherrlichen Harems gehörte, die so lange ihren fürstlichen Gebieter mit Klagen und Vorwürfen bestürmten, bis er jene große Flotte von 30 Kriegsschiffen mit einer Mannschaft von 30,000 Kriegern unter Piali und Mustapha absandte. Nur 9000 Mann, darunter 600 Ordensritter, hat der Groß-

meister dieser Uebermacht entgegenzustellen. Es wird nun das Terrain beschrieben, auf dem sich der große Kampf entfalten soll, und so sorgfältig auch diese Beschreibung ist, sie läßt uns doch eine Karte vermissen, da doch nicht leicht Spruners historischer Atlas in vieler Händen ist, der allerdings eine sehr genaue Abbildung der berühmten Insel enthält, aber doch nicht alle die in unserem Buche bezeichneten Punkte, wie z. B. das der Spor genannte Fort, angibt. Es ist unmöglich einen Auszug aus diesen in allen Einzelheiten so interessanten Kämpfen zu geben, denn die von keinem Erfolg begleitete Vertheidigung des Fort St. Elmo nimmt mindestens eben so sehr unsre Theilnahme und Bewunderung in Anspruch, als die Monate lang fortgesetzten Angriffe auf die Forts St. Angelo, St. Michael und die Stadt Borgo, die Entbehrungen, die Kriegslisten, die wilde Kampfeslust der Janitscharen, der ernste, ausdauernde Muth und die Besonnenheit des christlichen Heerführers und seiner nicht eben zahlreichen Krieger. Es zählen diese Kapitel 3—5 des vierten Buches zu dem Schönsten und Ansprechendsten, was Prescott geschrieben; sie enthalten zugleich eine sorgfältige kritische Vergleichung der Nachrichten eines Zeitgenossen und Mitkämpfers Balbi und der mehr romantisch aufgeputzten Nachrichten des Abbé de Vertot, der später in Folge einer Aufforderung des Ordens mit Benützung der Archive die denkwürdigen und für die Sicherung der christlichen Reiche des Südens so folgenreichen Kämpfe beschrieb.

Durch Schiller ist in der deutschen Nation eine große Sympathie nach gerufen für den unglücklichen Sohn König Philipps; denn wer sollte nicht innigste Theilnahme hegen für einen so gefühlvollen königlichen Jüngling, der für die Leiden seiner zukünftigen Unterthanen ein warmes Herz hat, der Menschenwürde zu achten versteht und in dem Marquis einen Freund gefunden, der alle edlen Anlagen in ihm zu entwickeln und zu finden versteht? Stehen die Charaktere des Vaters und Sohnes sich so schon schroff genug gegenüber, so wird der unheilvolle Bruch zwischen ihnen durch die Heirath des Vaters mit der verlobten Braut des Sohnes beschleunigt und die tragische Liebe des Prinzen für seine Stiefmutter führt dann zu jener blutigen Katastrophe, die den Don Carlos in den Händen des Großinquisitors verschwinden läßt. Wie ganz anders ist aber der Carlos der Geschichte, wie bleibt kein Zug stehn, wie würden sich unsre großen Schauspieler entsetzen, wenn sie den historischen Infanten auf der Bühne darstellen sollten! Das 6. und 7. Kapitel des vierten Buches sind seinen Schicksalen gewidmet und wenn auch noch nicht alle Schleier gelüftet werden konnten,

welche das unglückliche Schicksal des Prinzen verhüllen, wenn auch der eigentliche Kern der Anklage des Vaters gegen den Sohn noch immer in Dunkel gehüllt ist, da die beiden wichtigsten Dokumente, ein Brief Philipps an den Papst Pius V. und die Proceßacten der besondern Commission, die über Don Carlos zu Gericht saß, noch nicht der Einsicht des Historikers unterbreitet sind: so steht doch genug actenmäßig fest, um die ganz irrige Schiller'sche Darstellung umzustossen. Don Carlos, der Sohn Marias von Portugal, war 1545 geboren und seine Geburt kostete der Mutter das Leben. Seine Tante Johanna erzog das körperlich sehr schwächliche Kind mit zu viel Nachsicht, und der gelehrte Honorato Juan vermochte nicht in ihm irgend einen Eifer für das Studium zu erregen. Der Eigensinn und Trotz des Knaben ward schon von dem Großvater mit Besorgniß gerügt, und er forderte regelmäßige Berichte über seinen Enkel von dem Gouverneur Don Garcia de Toledo. Den 14jährigen Knaben beschreibt der venetianische Gesandte Badoaro als reckless, impatient, fierce, cruel, arrogant; dabei fehlt es aber auch nicht an einigen vortheilhaften Eigenschaften; er ist unerschrocken, freigebig bis zur Verschwendung, ehrgeizig und hat manchen geistreichen Einfall. Auf den Deckel eines leeren Buches schrieb er einst den Titel: „The Great and Admirable Voyages of King Philip“ und der Inhalt war: Von Madrid nach dem Prado, von dort nach Escorial, von Escorial nach Aranjuez &c., so die oft angesagte aber nie unternommene Reise des Vaters in die Niederlande verspottend (II, 30). Mit Ekel und Unwillen ward er erfüllt, als er gezwungen einem Auto da se beizohnen mußte (I, 252), aber wer auf ein weiches Herz, auf eine gefühlvolle Seele deshalb schließen wollte, würde sich sehr täuschen. Derselbe Mann zwang einen Schuster, der ihm ein Paar Stiefeln verdorben hatte, das zerschnittene und gekochte Leder hinunterzuschlingen, bedrohte das Leben seines Erziehers, ja eines Kaufmanns, der ihm Geld vorgeschossen hatte, weil er die Phrase, daß dem Prinzen sein ganzes Vermögen zu Diensten stehe, doch nicht wörtlich ausführen wollte (II, 279). Doch das sind Berirrungen, die er erst nach einer schweren Krankheit beging. Lang anhaltendes Fieber hatte schon früh den Körper des Prinzen geschwächt; als er nun im Jahre 1560 mit Don Juan von Oesterreich und Alexander Farnese die Universität Alcalá bezogen hatte, stürzte er eine Treppe herab und verletzte sich den Kopf so, daß er trepanirt werden mußte und erst nach langem Krankenlager, selbst mit Beihülfe der wunderthätigen Gebeine des Mönches Diego, wieder geheilt wurde. Von da

an folgen nun eine Reihe von Excentricitäten; er fällt ruhige Spaziergänger mit gezücktem Schwert an, küßt anständige Frauen auf offener Straße, schilt vornehme Damen öffentlich mit den entehrendsten Namen, insultirt den Cardinal Espinosa, weil er Schauspielern verboten hatte, vor dem Prinzen zu spielen, kurz gibt tausend Beweise, daß die Folgen des schweren Falles, eine Erschütterung des Gehirns, noch nicht beseitigt sind. Hatte ihn schon die Heirath seines Vaters mit Isabella von diesem entfremdet, da er die schöne, milde und so fürsorgliche Stiefmutter tief in sein Herz geschlossen hatte, so machte der erwachende Ehrgeiz die Kluft zwischen Vater und Sohn noch größer. Er sehnt sich nach Theilnahme an den Regierungsgeschäften, er wird ganz davon ausgeschlossen; er fordert, daß ihm die Führung des Kampfes in den Niederlanden übertragen werde, aber Alba erhält den Oberbefehl. Den so sehr auf das äußere Decorum haltenden Vater müssen freilich die gesetzlosen, lasciven Streiche des Sohnes aufs Höchste erbittern; dazu wird sein Mißtrauen wach, denn Carlos versteht durch Liebenswürdigkeit und Freigebigkeit selbst die persönlichen Diener des Königs an sich zu ziehen. Daß Philipp eine Verbindung seines Sohnes mit den niederländischen Großen argwöhnte, war ein unbegründeter Verdacht, nur der Haß gegen Alba und der Reid, daß dieser Mann ihm vorgezogen wurde, trieben den Prinzen zu jenem persönlichen Angriff auf Alba, als er sich bei ihm vor der Abreise nach den Niederlanden verabschiedete. Immer toller aufgeregt dachte nun der Prinz an Flucht und zwar muthmaßlich nach Deutschland, da ihm des Kaisers Maximilian Tochter Anna verlobt war; er verschaffte sich die nöthigen Geldmittel und stellte den Tag der Flucht auf den 17. Januar 1568 fest. Während dieser Vorbereitungen sagte eines Tages der Prinz zu einem seiner Edelleute, daß er einen Mann tödten wolle, mit dem er in Streit lebe. Auch gegen Don Juan wiederholte er diese Aeußerungen; da nun am 28. Decbr. 1567 der Prinz wie alle Mitglieder der königlichen Familie communiciren sollte, verlangte er von einem Beichtvater auch für diese That Absolution, und da sie ihm sowohl von diesem, als einem andern Geistlichen verweigert wurde, ließ er 14 Mönche des Klosters der Jungfrau von Altocha zusammenkommen, legte ihnen sein Verlangen vor und wurde ebenfalls abgewiesen. Dem Prior soll er sogar als die zu tödtende Person seinen Vater genannt haben. Den König benachrichtigte man von diesem Vorgange, er that keine offenen Schritte, ließ aber in verschiedenen Klöstern Gebete lesen für die gnädige Leitung des Himmels in einer wichtigen Angelegenheit. Als der Prinz am 17. Januar Post-

pferde bestellte, verweigerte sie ihm der Generaldirector der Posten, benachrichtigte den König und dieser kam nach Madrid. Nachdem er am 18. Januar Morgens Messe gehört hatte, begab sich Don Juan zu seinem Neffen, wurde von ihm nach dem Inhalt seines Gesprächs mit dem König befragt und mit dem Schwerte bedroht. Am Abend wurde Carlos mit vieler Vorsicht gefangen genommen, seine Papiere nahm der König in Beschlag und 6 Edelleute hielten in seinem Zimmer Wache, während Posten den Zugang zu dem Theile des Schlosses, den der Prinz bewohnte, abschnitten. Briefe machten nun den Ständen, den Verwandten und den Fürsten Europas diesen nothwendigen Schritt des Vaters gegen den Sohn kund, bewegten sich aber in den dunkeln; allgemeinen Andeutungen seiner Schuld. Alle Vermittlungen halfen nichts, auch der Königin wurde der Zutritt zum Prinzen untersagt. Eine besondere Commission leitete die Untersuchung und richtete sich nach dem Proceß des Juan II. von Aragonien gegen seinen Sohn. Am 2. März wurde durch eine besondere Instruction die Verathung und Behandlung des Gefangenen geregelt; sie wurde dem Prinzen von Eboli, dem persönlichen Feinde des Prinzen, anvertraut. Carlos brach erst in wilde Raserei aus, diese ging allmählig in Stumpfsinn und endlich in so wahnsinnige Lebensweise über, daß er bald Tage lang seinem Körper alle Speise entzog, bald sich den tollsten unnatürlichsten Genüssen hingab, die den Magen ganz zu Grunde richteten, und am 24. Juli des Prinzen frühen Tod veranlaßten. Von vielen Seiten ist behauptet, daß er durch ein langsames Gift auf Befehl des Königs getödtet wurde, da ihn seine Richter für schuldig erklärt hatten; Brantôme behauptete, daß sich der Prinz erwürgt habe; Sicherheit läßt sich nur in dem zu verneinenden Punkte gewinnen, nämlich, daß nicht die Inquisition den Proceß führte, und daß Florentes Angaben erdichtet sind; ob aber Philipp direct den Lebensfaden seines Sohnes abschneiden ließ, oder indirect durch Gestattung der excentrischen Lebensweise an seinem Tode schuld war, läßt sich nicht entscheiden. Möglich, glaubt Prescott, war die That für Philipp, der in religiösen Dingen dem Grundsatz huldigte, daß der Zweck das Mittel entschuldige.

In dem letzten Sten Capitel endlich erledigt Prescott die Frage, ob Karl in einem Liebesverhältniß zur Königin Isabella stand, so, daß allerdings der Prinz in zärtlicher Zuneigung der Stiefmutter ergeben war, diese ihm aber stets nur mütterliche Fürsorge bezeugte. Brantôme war der leichtfertige Erdichter dieser Liebesgeschichte, die

einen Makel auf die Königin warf, welche offen ihre Neigung für Philipp stets zeigte und von ihm auch so viel Rücksichten und Zärtlichkeiten erfuhr, als überhaupt dieser gefühllose Mensch irgend einem Wesen schenken konnte. Carlos war mit seinem fränklichen Körper und gebrochenen Wesen viel weniger geeignet, die Theilnahme seiner früheren Braut zu erwecken, als der König. Daß das Verhältniß zwischen Isabella und Carlos ein reines war, beweist die Offenheit, mit der sie ihr Interesse für den Prinzen zeigt, mit der sie sich für ihn verwendet und endlich trauernd seinen Exequien beivohnt. Ihr früher Tod versetzte Philipp in so tiefe Trauer, als er überhaupt zu fühlen im Stande war; bald vergaß er freilich auch sie und nach 18 Monaten führte ihn das wunderbare Schicksal mit der zweiten Braut seines Sohnes vor den Altar.

Hier enden die beiden bis jetzt veröffentlichten Bände, die des Reuen und Ansprechenden so viel enthalten, daß sie mit Ungeduld und die Fortsetzung des großen Werks erwarten lassen. Die Schreibweise Prescotts ist ganz der in seinen frühern Werken gleich und ist so einfach, klar und durchsichtig, daß sie dem Verständniß sehr geringe Schwierigkeiten bietet.

Was endlich die Leipziger Ausgabe von Dürr betrifft, nach der im Vorstehenden citirt ist, so zeichnet sie sich durch scharfen Druck und ziemliche Correctheit aus, typographische und sinnentstellende Fehler finden sich im zweiten Bande häufiger als im ersten. So ist z. B. im Band II. auf Seite 14 die erste Zeile mit der ersten Zeile der Seite 13 vertauscht. Seite 19 Zeile 25 von oben steht affect für effect; 27, 1 v. o. we für was; 73, 3 v. hish für which; 148, 3 v. u. scarcely für scarceely; der größte Fehler aber ist S. 298, 2 v. u. distance für disdains. Aber nicht ungerügt kann es gelassen werden, daß aus leidiger Raumersparniß die Anmerkungen des Geschichtschreibers verkürzt und vielfach ganz fortgelassen sind. Das ist weniger um der etwaigen Citate aus namentlich spanischen und italienischen Quellen zu bedauern, die doch aber auch für den Geschichte Studirenden von großer Wichtigkeit sind, als wegen der wahrscheinlich auch in diesem Werke gegebenen Excurse über das Leben, die Werke und den historischen Werth derjenigen Quellenschriftsteller, welche bei der Bearbeitung des Prescottschen Werkes zu Rathe gezogen sind. Ich habe zwar die Londoner Ausgabe nicht gesehen, wenn ich aber aus den frühern Schriften unsers Verfassers eine Folgerung ziehen darf, so hat er auch hier gewiß da, wo die Mittheilungen irgend

eines Quellschriftstellers schlossen, in einem Excurs eine Kritik desselben gegeben. Die Richtigkeit der Vermuthung beweisen beispielsweise die Bemerkungen auf Seite 47 und 237 im zweiten Bande über Höpfer, Balbi und Bertot, die offenbar auch schon verkürzt sind. Wollte man Raum ersparen, so konnten einige Citate, die nur die im Text gegebenen englischen Worte in der Sprache des Berichterstatters wiedergeben, weit eher wegbleiben. Möchte es der Verlagshandlung gefallen, die folgenden Bände vollständiger abzu drucken, damit der deutsche Lehrer nicht eines Theils der Belehrung und der Unterhaltung beraubt werde, der für Viele nicht gleichgültig ist.

Herr Berleberg.

Victor,

Rektor der höheren Mädchenschule.

V.

1. Trigonometrie. Für das Bedürfnis höherer Lehranstalten bearbeitet von Dr. Brennecke, Dir. der Realschule in Posen. Berlin, Enslin, 108 S.

Außer der ebenen und sphärischen Trigonometrie enthält dieses Lehrbuch eine große Zahl von Aufgaben, deren geometrische Analyse und Construction, wie auch ihre trigonometrische Auflösung meistens ganz ausführlich und vollständig mitgetheilt werden. Letzter Umstand würde mir ein Grund sein, um das Buch nicht den Schülern in die Hand zu geben. Ich bewege mich bei meinem Unterrichte in Prima ungefähr in demselben Gebiete von Aufgaben und weiß, daß ihre Auflösungen von den Schülern selbständig gefunden werden können. Das was ich mit ihnen nicht erreichen kann, nach den Schranken, welche diesem Zweige des Unterrichts durch die anderweitigen Ansprüche gesetzt sind, will ich lieber ganz unberührt lassen, als daß ich die Schüler damit beschäftige, die Auflösung aus dem Buche nachconstruiren zu lassen. Dabei schließe ich natürlich nicht aus, daß, wo ein neues Feld von Aufgaben angebrochen werden soll, die nöthige Hülfe gegeben werde; indeß ziehe ich vor, von ältern Schülern die nöthige Anleitung erteilen zu lassen. Dankenswerth finde ich die Arbeit des Herrn Verfassers für Lehrer, welche in ihr einen wahren Schatz von interessanten Aufgaben und sinnreichen wie eleganten Auflösungen finden werden. Bei trigonometrischen Auflösungen geometrischer Aufgaben, wenn sie, was ich vorziehe, ganz unabhängig von der geometrischen Construction behandelt werden, ist ohne Einführung von Hülfs winkeln nicht weit zu kommen. Der Verfasser hat diesen Gegenstand mit aufgenommen und daran angeschlossen die

Auflösung der Gleichungen vom zweiten und dritten Grade. — Die Bezeichnung der Daten in den geometrischen Aufgaben halte ich theilweise für nicht bequem. Ich ziehe es z. B. vor, Summen und Unterschiede nicht durch einfache Symbole darzustellen. Vermißt wird der Nachweis der Berechtigung, den Gegensatz der Lage durch die hier ohne weiteres aus der Arithmetik entlehnten Zeichen $+$ und $-$ auszudrücken. In der sphärischen Trigonometrie ist es zwar sehr bequem und das Behalten wird erleichtert, wenn man die Neper'schen Analogien aus den Gauß'schen Gleichungen ableitet. Ich würde deshalb meinen Schülern diesen Gang nicht versagen. Aber ein Schüler einer höhern Lehranstalt soll auch soviel historisches Interesse haben, daß er die ersteren unabhängig von den letzteren entwickelt zu sehen wünschen muß. Die dem Buch eingedruckten Zeichnungen sind vortrefflich. So ist es also auch nach dieser Seite hin bestens empfohlen.

2. Leitsaden der Planimetrie nebst einer Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben und einer geschichtlichen Uebersicht von H. Bassam, Gymnasiallehrer. Stettin Graßmann. 126 S.

Der Verfasser hat die Sätze und Aufgaben ohne irgend welche Andeutung für den Beweis oder die Auflösung hingestellt, was wir nur zum Theil billigen. Ueber das System läßt sich streiten. Für uns liegt der Werth der Arbeit des Verfassers in dem Übungsstoff an Lehrsätzen und Aufgaben, in denen übrigens auch die neuere Geometrie berücksichtigt ist. Hier bietet der Leitsaden einen wahren Schatz und wird überall Anerkennung finden.

3. Geometrische Aufgaben zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. Von E. Spitz, Lehrer der polytechn. Schule in Karlsruhe. Leipzig und Heidelberg, Winter.

In zwei Heften giebt der Verfasser 1100 Rechenaufgaben aus der ebenen Geometrie und 900 aus der Stereometrie. Ein drittes Heft enthält Andeutungen zu den Auflösungen dieser Aufgaben. Die Resultate selbst sind den ersten beiden Heften beigegeben. Bezug auf ein besondres Lehrbuch ist nicht genommen, vielmehr sind die nöthigen Lehrsätze abschnittsweise den „Andeutungen“ vorangestellt. Eine große Reichhaltigkeit des Stoffs, Mannichfaltigkeit der Einkleidung, geschickte Anordnung und Bequemlichkeit beim Gebrauch werden diese Sammlung empfehlen, zumal es darin auch nicht an cubischen und höheren Gleichungen fehlt, die wie die Aufgaben, welche auf Gleichungen vom zweiten Grade und solche mit mehreren Unbekannten führen, gleich

äußerlich bezeichnet sind. Cubische Gleichungen, für die es einer vielfachen Uebung bedarf, würden wir noch zahlreicher, für nöthig halten, namentlich auch den casus irreducibilis besser bedenken. Auch vermiffen wir stereometrische Aufgaben, welche zur Lösung Formeln der ebenen und sphärischen Trigonometrie erfordern. Die Andeutungen zu den Auflösungen halten möglichst gut Maß. Wir würden freilich keinem Schüler beim Schulunterricht die Zuflucht zu denselben gestatten oder nöthig machen.

4. Geometrisches Aufgabenbuch von A. G. Huisten. Hannover, Hahn, 168 S. 15 Sgr.

Der Verfasser dieser Sammlung von Rechenaufgaben aus der ebenen Geometrie und Stereometrie bestimmt dieselbe für Elementar-, Bürger-, Gewerb-, Ackerbau- und Realschulen. Demgemäß muß das Aufgabenbuch das Lehrbuch in sich enthalten. Dieser Forderung kommt der Verfasser nach indem er in jedem Abschnitt giebt: Erklärung, Regel, (Formel), Aufgaben. Je die erste Aufgabe ist vollständig aufgelöst. Wie weit der Verfasser Beweise seiner Regeln für möglich oder nothwendig hält, ist nicht ersichtlich. Ob gerade nun die unter diese Regeln fallenden Aufgaben „im gemeinen Leben am häufigsten vorkommen,“ möchten wir bezweifeln. Uns scheint, wer sie genau lösen muß, der werde nicht auf diese mechanischen Regeln beschränkt sein. Uebrigens sind die Aufgaben zahlreich (1000), eigenthümlich und wohlgeordnet. Die Resultate sind in einem besondern Heft beigegeben.

5. Geometrie für gehobene Volksschulen, Seminarien, niedre Gewerbe- und Handwerkerichulen. Von J. Egger, Sem.-Lehrer in Münchenbuchsee. Bern, Wb.

Der Verfasser hat mit vollem Recht die Lehren der Geometrie (ebene und körperliche sind behandelt) nicht bloß mechanisch angegeben, auch nicht bloß für die Anschauung entwickelt, sondern sie auch in mathematischer Form begründet. Doch scheint uns hier noch eine größere Beschränkung nothwendig. In §. 72 z. B. geht offenbar die geometrische Ableitung der Formel für die Kugel über das Maß; die Regelschnitte in §. 65 sollten nicht einmal erwähnt sein; dagegen sollte der pythagoreische Satz nicht bloß an einem Dreieck mit den Seiten 3, 4, 5 anschaulich dargethan sein, sondern auch allgemein noch durch die bekannte Zerlegung in congruente Stücke. — Daß unter den 1000 Uebungsaufgaben auch zahlreiche Constructionsaufgaben vorkommen, und nicht bloß Rechenaufgaben, entspricht gewiß dem

Bedürfniß des Kreises, welchem der Verfasser dienen will. Wir meinen sogar, die erstern seien noch zu vermehren, dagegen manche von den Rechenaufgaben zu tilgen, solche nemlich, die aus dem Leben genommen zu sein nur scheinen, in der That aber weder je wie sie da stehn auftreten können, noch wirklich durch Rechnung gelöst werden. Wenn somit die Arbeit des Verfassers offenbar verdienstlich ist und die Sache fördert, so dürfte sie doch noch einmal darauf hin zu prüfen sein, wie alles, was nur ein mathematisches und so zu sagen Buch-Interesse hat, auszumergen sei. Der Verfasser kann mehrfach seinem mathematischen Gewissen noch Zwang anthun, es wird ein höheres Interesse dadurch nur um so sicherer befriedigt werden.

6. Geometrische Uebungen von Dr. Ebieme, Oberlehrer am Gymnasium in Plauen. Plauen, Schröter, 44 S. 4 Sgr.

Enthält einiges Material, wie es etwa bei Repetitionen dienen kann, die bekanntlich nur dann rechte Frucht tragen, wenn sie zu dem Alten in neuer Verknüpfung auch noch wirklich selbst Neues hinzuthun.

7. Tafel der fünfstelligen Logarithmen und Antilogarithmen. Von F. Stegmann. Marburg, Koch.

Die erste Tafel enthält für die natürlichen Zahlen von 0 bis 119 die vollständigen Briggs. Logarithmen mit sechsstelliger Mantisse und für die Zahlen von 1000 bis 9999 die fünfstelligen Mantissen, die zweite für die Mantissen aller Briggs. Logarithmen von .0000 bis .9999 die fünf ersten Stellen der zugehörigen Zahl. Ihnen sind beigegeben die Logarithmen einiger oft gebrauchten Zahlen, der Reductionszahlen für verschiedene Maße und Gewichte, der Äquivalentgewichte chemischer Grundstoffe, der specifischen Gewichte und Ausdehnungscoefficienten bei Temperaturerhöhung, endlich die Logarithmen zur Reduction eines Gasvolums auf den Barometerstand 760 mm und Thermometerstand 0° C.

8. Neue Methode zur Vermeidung und Auffindung von Rechenfehlern. Von Dr. A. Krönig, Lehrer an der K. Realschule in Berlin. Berlin, Gärtner. 12 Sgr.

Der Verfasser lehrt das Verfahren mittelst der Neuner-, Elfer-, Sieben und dreißiger- und Hundert und einer Probe die Richtigkeit einer Rechnung zu prüfen, und gibt die nöthigen Tabellen. Die Beweise für dies Verfahren sind späterer Mittheilung vorbehalten.

9. Anweisung zum praktischen Rechnen. Für den Gebrauch in Real-, Handels-, Gewerbe- und Bürgerschulen, sowie zum Selbstunterricht für Lehrer, Handlungslehrlinge, Commis und selbständige Geschäftsleute. Von Dr. C. Kleinpaul, Lehrer an der Realschule in Barmen. 2. Aufl. Barmen, Langewiesche. 440 S. 1 $\frac{1}{2}$ Thlr.

Die erste Auflage dieses Buchs ist früher in der Revue mit gebührender Anerkennung besprochen. Die Verbesserungen in der 2. Auflage haben namentlich die Zins-, Münz- und Wechselrechnung betroffen, der Abschnitt von den Staatspapieren ist erweitert, die Abschnitte über Berechnung der Flächen und Körper, über Münz-, Maas- und Gewichtsverhältnisse sind neu. Der Handelsminister hat das Buch zur Einführung in die betreffenden Unterrichtsanstalten empfohlen. Wir würden die Regelbetri nur ohne Proportionen lehren. Der Absicht gemäß, in dem Buche eine Anweisung zum Rechnen zu geben, sind nicht nur die Verhältnisse, um die es sich handelt, erörtert, sondern auch die Auflösungen der Aufgaben mitgetheilt.

10. Aufgaben-Sammlung über Wechselrechnung, Waarenrechnungen und Conto-Correnten. Zum Gebrauch für Handelsschulen bearbeitet von J. Meyer. Mit Einleitung von Prof. Dr. Wittstein. Hannover, Hahn. 25 Sgr.

Der Titel zeigt das Gebiet an, auf welches sich der Verfasser beschränkt. Eine andre Beschränkung ist die, daß nur eine Aufgabensammlung gegeben werden soll, (die Resultate sollen demnächst separat erscheinen) und daß also jede nöthige Erläuterung und Anweisung dem Lehrer vorbehalten bleibt. Da nun demgemäß eine große Fülle und Mannigfaltigkeit von Aufgaben auf den 291 Seiten, welche das Buch enthält, dargeboten wird, so wird es zum Gebrauch an Handelsschulen gewiß mit Nutzen verwandt werden und auch dem Lehrer an der höheren Bürgerschule willkommen sein. Die Anordnung der Aufgaben ist klar und übersichtlich.

Eggn.

VI.

1. Ueber die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen, oder das Problem der Materie nach ihren chemischen und physikalischen Beziehungen mit Rücksicht auf die sogenannten Imponderabilien. Von Dr. C. S. Cornelius, Dozent an der Universität Halle. Leipzig. Verlag von Otto Wigand 1856. 8. XIV. 64.

Der Gegenstand, welcher nach Herbart'schen Principien in dieser Schrift behandelt wird, ist nicht nur an sich von Interesse, sondern die Untersuchung muß auch bei dem von den Materialisten neuerdings

so lebhaft geführten Streite über Stoff und Kraft als eine sehr zeitgemäße anerkannt werden. Man vermißt in den Schriften der Materialisten, selbst wenn sie von naturwissenschaftlichen Sätzen, die man anerkennen muß, ausgehen, z. B.: „Stoff und Kraft sind unzertrennlich mit einander verbunden,“ gar häufig scharfe Schlußfolgerungen auf Grund vorausgeschickter Principien, und da viel Falsches mit manchem Richtigen in einander verschlungen wird, so werden diese Schriften um so gefährlicher, als manche Leser dadurch verwirrt, andre — namentlich wenn sie selbst schon zu dem Materialismus hinneigen, — durch einen gewissen Schein von Wahrheit und Consequenz verführt werden, Falsches für Wahres, Zweifelhafte für Entschiedenes zu halten. Davon ausgehend, daß die Seele ein einfaches Wesen, die Materie aber eine den Raum continuirlich erfüllende Masse ohne Grenze der Theilbarkeit sei, kommen die Materialisten dahin, daß zwischen Leib und Seele eine Wechselwirkung gar nicht möglich sei, während doch thatsächlich eine solche gegeben ist. Der Herr Verfasser der vorliegenden Schrift hingegen, welcher hier einen Schritt weiter geht, als in seiner Naturlehre*) und die Materie aus einfachen Elementen construirt, führt uns consequent dahin, eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zuzugeben, da der Leib als eine Combination einfacher Elemente mit der einfachen Seele, als einem Elemente von besonderer qualitativer Beschaffenheit, wohl vereinbar sein kann.

Es ist nun zwar nicht Gegenstand der Schrift, welche sich größtentheils innerhalb des physikalischen Kreises hält, diesen Punkt weiter zu verfolgen und auszuführen; aber sie legt die Atomistik gereinigt und bis zu ihren letzten Consequenzen verfolgt dar, in ihrer ganzen Gefährlichkeit und Unschuld. Es wird hier der Satz ebenfalls anerkannt, daß Stoff und Kraft unzertrennlich mit einander verbunden sind, auch schreitet die Untersuchung ebenso wie in irgend einer materialistischen Schrift rücksichtslos gegen die religiösen Interessen vor; aber dessenungeachtet ergiebt sich schließlich ungezwungen die volle Möglichkeit, daß die Natur durch Gott bedingt ist. Ein solches Resultat muß aber dem Glauben genügen. Deshalb schließt die Schrift mit Recht: „Für das Interesse des religiösen Glaubens ist es völlig hin-

*) Die Naturlehre in ihrem jetzigen Standpunkte mit Rücksicht auf den innern Zusammenhang der Erscheinungen. Leipzig. 1849. Vergl. Pädagogische Revue 1852. Band XXX, S. 309.

reichend, wenn die Physik auf Grund ihrer eigenen Principien, die Möglichkeit jener Abhängigkeit anerkennt. Wir können daher schon ohne besondre Hinweisung auf die unleugbar gegebenen Zweckformen der organischen Natur hier mit dem Apostel Paulus schließen: „Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirkt alles in allem.“ Das Resultat ist jedenfalls ein tröstliches und beruhigendes, da man überzeugt wird, daß zwischen der von manchen Seiten angefochtenen modernen Physik selbst in ihren letzten Consequenzen und dem religiösen Glauben keine Feindschaft besteht.

Die Schrift ist keines kurzen Auszugs fähig; wir müssen daher auf die Lectüre derselben selbst verweisen, und thun dies um so mehr, als ihr Umfang nicht bedeutend ist, überdies aber durch einen Auszug leicht eine Beeinträchtigung des Ganzen herbeigeführt werden dürfte. Referent erklärt daher an dieser Stelle nur, daß die Entwicklung von Anfang an sich streng an rein sachliche Verhältnisse hält, daß die Untersuchung dahin führt, die letzten Bestandtheile der Materie als absolut einfache aufzufassen, und daß aus einer ursprünglichen Durchdringung besondre Kraftverhältnisse resultiren, die eine oscillatorische Bewegung zur Folge haben, an welcher die Aethersphären participiren, welche die Grundelemente umweben. Es führt demnach die Untersuchung zwar zu einer mechanischen Ansicht von dem Wesen der Materie; aber gleichwohl ist das oben angegebene Resultat durch dieselbe völlig begründet. Die Ansicht des Herrn Verfassers steht gewissermaßen vermittelnd da zwischen der gewöhnlichen atomistischen und dynamischen Theorie, und so zweifeln wir nicht, daß dieselbe sich eines vielseitigen Beifalls erfreuen werde.

2. Aufgaben aus der Physik, nebst ihren Auflösungen und einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend. Zum Gebrauche für Lehrer und Schüler in höheren Unterrichtsanstalten und besonders beim Selbstunterricht, bearbeitet von Dr. C. Fiebner, Hauptlehrer an der Realschule zu Göttingen. Erste Abtheilung: die Aufgaben und physikalischen Tabellen enthaltend. Mit 50 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 8. XII. 144 und Anhang 22. Zweite Abtheilung: die Auflösungen enthaltend. Mit 81 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 8. 147. Braunschweig. Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1856.

Die erste Auflage dieser Aufgaben (1851) hat Referent in der *ädagog. Revue* 1852, Bd. XXX, S. 156 besprochen. Die damals schon anerkannte Zweckmäßigkeit, der hier vorliegenden Aufgaben ist noch erhöht worden durch Vermehrung der Aufgaben selbst und durch

die Einrichtung, daß die Auflösungen nicht mehr hinter den einzelnen Abschnitten stehen, sondern eine selbstständige Abtheilung bilden. Es freut Referenten, daß seine bei Besprechung der ersten Auflage gemachten Bemerkungen von dem Herrn Verfasser Berücksichtigung gefunden haben; derselbe gibt nämlich nun an, welche frühern Ausgaben-Sammlungen ihm bekannt gewesen und von ihm benutzt worden waren. Auf diese Weise ist Kries an den betreffenden Stellen citirt, ebenso Lauteschläger, auffallender Weise aber nicht Weißbach, ungeachtet doch im I, III. u. f. w. Abschnitte derselbe benutzt worden ist. Hatte Referent im J. 1852 Weißbach nicht namhaft gemacht, so war dieß doch kein Grund, denselben jetzt zu verschweigen, während Kries Gerechtigkeit widerfährt. Daß dem Herrn Verfasser des Referenten Sammlung*) nicht unbekannt geblieben ist, dafür sprechen theilweise die Vermehrungen der zweiten Auflage gegen die erste. Jedenfalls dürfte meine Sammlung hierzu mehrfach die Anregung gegeben haben. Unzweckmäßig finden wir es, daß durch die neuen Aufgaben die Nummern der ersten Auflage theilweise verändert worden sind. Schulbücher halten sich lange in verschiedenen Auflagen neben einander, und da ist es jedenfalls zweckmäßig, wenn es ohne große Unbequemlichkeit geschehen kann, unter ihnen eine möglichste Harmonie zu erhalten. Abschn. XXIII. Aufgabe 9 ist bei 60° hinzugefügt: Kaleidoskop; bei den bessern Instrumenten stehen die Spiegel aber unter 30°, um Sechsecke zu erhalten.

3. Anfangsgründe der Naturlehre von Professor Dr. J. Fried. Dritte Auflage. Mit 221 in den Text gedruckten Holzschnitten. Freiburg, Friedrich Wagnersche Buchhandlung 1856. 8. XIV. und 262.

Die 1851 erschienene erste Auflage hat Referent bereits früher (Revue 1853, Bd. XXXIV. S. 244) empfohlen und kommt derselbe mit Vergnügen auf diesen Grundriß in seiner dritten Erscheinung zurück. Von dem durch seine „Physikalische Technik“ als praktischen Physiker bekannten Herrn Verfasser war jedenfalls ein gutes Schulbuch zu erwarten, und so zeichnet sich denn auch dasselbe vor vielen andern durch Bestimmtheit und Klarheit aus. Der Inhalt ist sehr reichhaltig. Durch kleinere Schrift am Ende eines Paragraphen sind Andeutungen zur weitem Ausführung und Anhaltspunkte zur Bespre-

*) Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höhern Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterricht von Dr. S. Ernstmann. Leipzig, Otto Wigand. 1852.

chung mancher Erscheinungen gegeben; ein Anhang (von S. 209 an) behandelt außerdem die physische Astronomie, physische Geographie und Meteorologie; die Abbildungen sind zweckmäßig, namentlich billigt Referent, daß mit wenigen Ausnahmen die Apparate, welche doch in natura zur Anschauung und Erläuterung kommen müssen, nicht abgebildet sind.

Da der Herr Verfasser in seiner Vorrede erklärt, daß der Grundriß für höhere Bürgerschulen und die mittlern Classen der Gymnasien bestimmt sei, so können wir die Bemerkung nicht unterdrücken, daß ein solches Buch den preussischen Verhältnissen nicht anpassend sein möchte. Hier wird auf den höheren Bürgerschulen von den Schülern entschieden mehr als von den Gymnasiasten gefordert, zumal nach den für die Gymnasien neuerdings getroffenen Bestimmungen die Forderungen auf dem in Rede stehenden Gebiet noch mehr ermäßigt sind.

Zu möglicher Berücksichtigung bei einer etwaigen neuen Auflage empfehlen wir zu §. 55 und 56 noch den Fall aufzunehmen, wenn die Kräfte nicht in einstimmiger Richtung wirken; zumal der einarmige Hebel in §. 86 darauf basirt ist.

In §. 179 (S. 113) wären die Erscheinungen in einem sich um seine Axe drehenden Spiegel aufzunehmen, auf die sich eigentlich der daselbst erwähnte Sertant gründet. Außerdem hätte dann in §. 306 hierauf Bezug genommen werden können, während es jetzt heißt, die Versuche, aus denen Wheatstone die Geschwindigkeit der Electricität ermittelt habe, könnten hier nicht erläutert werden.

Bei §. 206 verweisen wir wegen der Dauer des Lichteindrucks noch auf unsre Versuche in Poggendorffs Annalen Bd. 91, S. 611.

Auf S. 255 ist die Regel, daß die Stange eines Bligableiters einen Kreis schütze, der ihre doppelte Höhe zum Halbmesser hat, den gemachten Erfahrungen nicht mehr entsprechend. Die nöthigen Belege hat Referent beigebracht in dem Art. Gewitter des physikalischen Lexikon von Marbach. 2. Aufl. Von Cornelius. Bd. III. S. 580.

Dr. F. Emsmann.

I. Abhandlungen.

Neue Leistungen für Homer.

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Gr.-Wdh.-Schule in Stettin.

Die homerische Frage ist ein den deutschen Philologen fast ausschließlich eigener Tummelplatz für höhere Kritik. Seit Wolf und Heyne haben sich alle großen Philologen unsres deutschen Vaterlandes an ihrer Lösung versucht, und man vermißt keinen nur irgendwie bedeutenden Namen in dieser Reihe; der kleineren Arbeiter und Kärner gar nicht zu gedenken, die sich hier so wie überall zu thun machen, wo die Könige bauen. Durch diese vielen Arbeiten ist zwar die homerische Frage bis jetzt noch keineswegs zum Abschluß gekommen, wie dies eben mit in der Natur der Sache liegt; denn nichts ist wohl richtiger, als der Ausspruch eines großen, für die Wissenschaft leider zu früh verstorbenen Kritikers: *Homeri carminum qualis fuerit antiquissima forma quaeritur et quaeretur, quousque philologia erit inter mortales*; — allein es sind doch wenigstens einige Punkte erledigt, andre so weit gediehen, daß sich ein relatives Endresultat schon jetzt absehen läßt; wieder andre stellen jedenfalls das heraus, daß Ansichten, die sich Anfangs ganz schroff gegenüber zu stehen schienen, zuletzt doch recht gut eine besonnene Vermittlung zulassen. Aber im Verlauf von mehr als sechzig Jahren ist nun auch die homerische Litteratur zu einem solchen Umfang angeschwollen, daß es dem Einzelnen unendlich schwierig wird, sie in ihrer Gesamtheit zu überwältigen; ja selbst dem größten Fleiße entgeht manchmal vieles und wichtiges, was in Programmen und Zeitschriften, auch wohl in Büchern zerstreut liegt, oft da, wo man es am wenigsten sucht und vermuthet. Um so erwünschter müssen daher jedem Nicht-Homeriker, um mich dieses Ausdrucks zu bedienen,

Arbeiten erscheinen, die sich zur Aufgabe stellen ein gedrängtes aber vollständiges Resumé von dem Gang und Verlauf der bisherigen Untersuchungen zu geben, wenigstens die Acten, so weit dies bis jetzt geht, gewissermaßen zum Abschluß zu bringen. Auch dem Homeriker werden dieselben willkommen sein; denn wenn es ihm leichter gemacht wird, den Gesamtstandpunkt der homerischen Frage in kurzer Zeit zu überblicken, so wird er auch um so eher erkennen, wo noch für eigne Forschungen eine Lücke, ein Platz zum weiteren Ausbau übrig geblieben ist; jedenfalls wird er durch sie der Verlegenheit überhoben werden Partien zu bearbeiten, die ihm unbewußt bereits von andren, vielleicht sogar erschöpfender und gründlicher bearbeitet sind; eine Verlegenheit, in die, wie ein jeder weiß, der mit der betreffenden Litteratur näher vertraut ist, in den letzten Jahren nicht Einer, sondern Mehrere gerathen sind. Für Nicht-Homeriker ist bis jetzt in dieser Hinsicht bloß der bezügliche Abschnitt aus Bernhards Griechischer Litteraturgeschichte zu nennen, ein Abschnitt, der bei aller seiner Vortrefflichkeit, schon wegen seiner gedrängten Kürze, eine besondre Arbeit über diesen Gegenstand gewiß nicht überflüssig macht. Für Homeriker, die mit dem eigentlichen Material der Frage, also mit der Geschichte der homerischen Poesie im Alterthume, bereits vertraut sind, kommen in Betracht L. Friedländer, die homerische Kritik von Wolf bis Grote, Berl. 1853, — ein Buch, das seinem Titel freilich nicht sonderlich entspricht — und die wirklich verdienstvolle übersichtliche Schrift von G. Curtius, Andeutungen über den gegenwärtigen Stand der homerischen Frage, Wien 1854.

Eine Pädagogische Revue ist nun allerdings nicht der Ort, wo dergleichen Uebersichten und Andeutungen mitzutheilen wären; auch ist der Verfasser dieses Aufsatzes weit entfernt sich selbst eine solche, er muß wohl sagen gewaltige Aufgabe, auch nicht einmal theilweis, zu stellen. Wohl aber wird es ihm vergönnt und den Lesern dieser Zeitschrift nicht unangenehm sein, wenn er in einer etwas ausführlichern Besprechung einige Bemerkungen mittheilt, die ihm bei der Lectüre und Betrachtung dreier vor nicht allzulanger Zeit erschienenener Homerausgaben eingefallen sind, deren Schicksal es jedenfalls sein wird, vielfach in die Hände von Schülern und Schulmännern zu gerathen. Den Anfang meiner Besprechung will ich mit Hrn. Bäumlens commentatio de Homero eiusque carminibus machen, welche seiner Leipzig 1854 bei B. Taubnitz bekanntlich in dreifachem Format erschienenen Ausgabe der Ilias und Odyssee vorausgeschickt ist. Der Hr. Verfasser beschäftigt sich in derselben mit der Geschichte sowohl der Homerischen Poesie als auch

Kritik; so wäre denn wohl dem oben ausgesprochenen Bedürfnis durch diese Arbeit wenigstens für Nicht-Homeriker abgeholfen? Sehen wir jedoch zunächst auf den Inhalt der Abhandlung.

Homers Gedichte, heißt es in §. 1, seien zwar das älteste schriftliche Denkmal der Griechen, aber der epische Gesang sei nicht erst von Homer ausgegangen, in dessen eignen Gedichten sich ja Spuren des alten Abentheurs vorfinden. Die Traditionen der Alten über Homers Zeit und Vaterland seien schwankend und sich widersprechend; über seine Persönlichkeit berichteten sie nichts; in Betreff seiner Herkunft entschieden sich die meisten für Smyrna. Auch Hr. B. hält dies letztere fest. Homer sei dort ums Jahr 1030 aus Jonischem Stamme geboren; wahrscheinlich habe er zu den Familien gehört, die von den Aeolern aus Smyrna vertrieben, sich darauf in verschiedenen andern Jonischen Städten eine Zeit lang aufgehalten hätten; darauf habe sich Homer bleibend nach Chios begeben und sei zuletzt auf Jos gestorben. Mit Wolf, D. Müller u. A. wird nun auf Grund von Joseph. c. Ap. I, 2 festgehalten, daß Homer seine Gedichte nicht selbst aufgezeichnet habe, um so mehr, da die beiden Gedichte keine Kenntniß der Schreibkunst verrathen. Hierfür spreche auch die Ueppigkeit und das Schwanken der homerischen Formen, so wie die unausgebildete Metrik; gegen die entgegen gesetzte Annahme streite der Gang der Griechischen Litteratur vor und nach Homer, ja das spätere Schicksal der homerischen Gesänge selbst. Es sei demnach eine mündliche Ueberlieferung der homerischen Gesänge anzunehmen, in Uebereinstimmung mit den Angaben der Alten von der Homeridenschule auf Chios; eine ähnliche Schule habe man auch auf Samos voraussetzen, wo Lysurg die homerischen Gesänge kennen gelernt habe. Die Rhapsoden (§. 6, 7) hätten die homerischen Gesänge entweder ganz, oder mit Auswahl an den Festen und Panegyren vorgetragen; mit der weitern Entwicklung der musischen Künste, als die Menge der an solchen Festen vorzutragenden Gegenstände sich häufte, sei man immer mehr zum Vortrag einzelner aus dem Zusammenhang losgelöster Stücke genöthigt worden; für einen solchen fragmentarischen Vortrag fehle es auch nicht an Belegstellen der Alten. Am wichtigsten für uns sind die Angaben über die Verdienste der Athener um Homers Gedichte. Als Resultat derselben stellt Hr. B. hin: die Athener hätten an den Panathenäen allein die homerischen Gesänge vortragen lassen. Ein, sei es von Solon oder Pisistratus, herrührendes Gesetz habe dafür Sorge getragen, daß dies nicht außer der naturgemäßen Folge der Begebenheiten geschehe. Es scheine, daß man zu dem Ende die Rhapso-

den gezwungen habe, sich an ein schriftliches Exemplar zu binden, möge dies nun von Solon oder Pisistratus ausgegangen sein. Auf diese Zeit werde auch von den meisten Alten die Wiederherstellung der ursprünglichen Ordnung der homerischen Gedichte verwiesen; möglicherweise habe Solon bloß die Reihenfolge der Gesänge bestimmt, Pisistratus aber die Anlegung eines Corpus durch der Sache gewachsene Männer verordnet.

Daß nun Homer (§. 10) die Schreibkunst noch nicht gekannt habe, daß die Rhapsoden die Ilias und Odyssee mündlich fortgepflanzt, daß Pisistratus die zerstreuten Gedichte gesammelt, — dies seien die Principien, von denen aus Wolf die gegenwärtig vorhandene Einheit der Gedichte als das Werk späterer Zeiten, vor allen des Pisistratus und der Diaktyasten angesehen habe. Zu Homers Zeiten hätte es ja auch an Zeit und Gelegenheit gefehlt, so große Gedichte mit anzuhören, ferner an Material, so große Gedichte aufzuzeichnen, was doch nothwendig gewesen wäre, um sie in ihrer Gesamtheit zu überliefern. Hierzu kämen die mancherlei harten Uebergänge an einzelnen Stellen, die sich findenden Widersprüche, die zweifelhafte Richtigkeit einzelner Theile, das unhomerische in der Darstellung, das sich hin und wieder finde. Auf Wolfs Schultern stehe Lachmann *) mit seiner Liedertheorie. Unter den Gegnern seien besonders Ritsch, Welcker, D. Müller hervorzuheben, den sich eben auch Hr. V. selbst anschließt.

Was nun Zeit und Gelegenheit anbeträfe, die homerischen Gesänge anzuhören und vorzutragen, daran habe es den alten Griechen gewiß nicht gefehlt, wobei Hr. V. auf die bereits in §. 6 erwähnten Feste und Panegyren zurückverweist, ebensowenig an Lust und Ausdauer von Seiten der Hörer. Was aber die Nachrichten der Alten über die Sammlung der homerischen Gedichte durch Pisistratus angehe, so sei es keinem der Alten eingefallen, dabei an Lachmannsche Lieder zu denken. Solche Lieder zur Einheit eines großen Epos zu vereinigen, mit durchgehender planmäßiger Einheit, sei nicht Sache eines Pisistratus und seiner gelehrten Freunde, sondern eines genialen Dichters, in welchem Falle uns gewiß das Alterthum den Namen des Pisistratus

*) §. 10: Multis iisque doctissimis viris Wolfius de sententia sua persuasit. Inter hos Lachmannus, ut ingenii acumine variaque doctrina excelluit, ita quae in Wolfii sententia veluti semine aliquo secundo latuerant inclusa, fovendo colendoque atque subtilius inquirendo in carmina HomERICA elicuit auxilium, ut perspicua magis ea species esset, quam de prima carminum compositione animo concepi voluit.

statt des Homer als solchen überliefert haben würde; aber keiner aus des Pisistratus Umgebung habe selbst etwas geschaffen, was bei der Nachwelt zu irgend einer dichterischen Bedeutung gelangt sei; dagegen den durch Unbilde der Zeit gestörten ursprünglichen Zusammenhang der Theile wiederhergestellt zu haben, dies Verdienst möge jenen Gelehrten immerhin verbleiben. Wenn es dem Pisistratus beigegeben wäre, eben einen Homer zu schaffen, warum hätte er sich denn wohl gerade diese zwei kleinen Partien aus der ganzen vorhandenen Fülle der Sagen ausgesucht*), warum auch diese nicht durch andre Thaten abgerundet, wie sie sich etwa in der Aethiopis, der kleinen Ilias und sonstigen Gedichten der Kypfler fanden? Etwa weil die Sprache der kypflischen Gedichte eine andre war? Aber wer es vermochte einzelne Lieder zu einem so eminenten Ganzen zu vereinigen, der konnte sich gewiß an einer so viel kleineren Schwierigkeit nicht stoßen. Wie wäre man ferner darauf gekommen, so gewissenhaft die alterthümliche Form der Sprache beizubehalten, in der doch schon zu Pisistratus Zeiten sich unbestreitbar manches unverständliche und veraltete fand, wenn diese nicht eben eine bestimmt überlieferte gewesen wäre? Wie sollte man es sich drittens erklären, daß alsdann Athen und Athenische Verhältnisse in der Ilias und Odyssee nicht mehr hervortreten, daß trotzdem der Ruhm Athens dem anderer Griechischer Städte nicht im mindesten gleichkomme; wobei nicht zu übersehen, daß die wenigen Verse, die zu Gunsten Athens wirklich eingeschoben worden, der Zahl nach nur wenige, von dem ganzen Alterthum aber unbestritten als unächt erkannt und bezeichnet worden sind. Würde übrigens Griechenland, oder selbst nur Athen, zu bedeutenderen Aenderungen geschwiegen, sich Pisistrateisches statt Homerischem haben bieten lassen, würden dann die Alexandriner die Attische Recension als die anerkannt gültige Vulgata ohne weiteres zu Grunde gelegt haben, wobei obenein zu bemerken, daß alles, was sie aus sonstigen Recensionen Abweichendes aufführen, nur immer Einzelheiten und Unwesentliches berührt, aber durchaus nicht die ganze Composition so wie die Verschmelzung etwaiger Lieder anging **).

*) Diese Frage hätte sich meiner Meinung nach Hr. B. sparen können. Warum hat denn Homer gerade diese zwei kleinen Partien sich ausgesucht?

**) Konnten aber diese Recensionen nicht alle selbst erst aus der Attischen geflossen sein, so daß sie von den Alexandrinern nur dazu benutzt wurden, um aus ihrer Collation die möglichst ursprüngliche Fassung des Attischen Originals zu ermitteln?

Außerdem bemerkt Hr. B. sei zwar die Ilias von Lachmann und nach seinem Vorgange von andern in Lieder zerlegt, nicht aber die Odyssee. „*Odyssea, si pauca excipias, integra adhuc relieta, neque, quod sciam, illius laceras rhapsodias restituere quisquam conatus est.*“ Das ist allerdings von der ganzen Odyssee gesagt für den Augenblick noch ziemlich richtig, aber wohl nur zufällig. Denn da es an einzelnen derartigen Versuchen keineswegs gefehlt hat, weshalb sollten diese nicht auch noch von Jemand auf das ganze Corpus ausgedehnt werden? Die Schriftchen von Herzberg und Rhode sind doch gewiß Hrn. B. nicht unbekannt; das Buch von Heerkloß ist freilich zu tumultuarisch und übereilt, hie und da geradeweg zu unbesonnen geschrieben, um von Hrn. B. ernstlich in Betracht gezogen zu werden; auch Referent hat in seinen *Commentationes epicae* einen Versuch gemacht, einzelne der spätern Bücher der Odyssee in Lachmannscher Weise zu zerlegen; und welcher Homeriker hätte nicht schon vor Jahren das Gerücht vernommen, daß Hr. Sengebusch eine von Lachmann selbst gebilligte Arbeit über die Zerlegung der ganzen Odyssee demnächst veröffentlichen werde?

Von §. 12 ab berührt nun Hr. B. den eigentlichen Kernpunkt der homerischen Frage, der es mit einer Betrachtung der Gedichte selbst zu thun hat, und schickt sich an, folgende zwei Punkte zu beantworten: 1) Ob in der That sowohl Ilias als Odyssee dem Leser bei vorurtheilsfreier Lesung unbestreitbar eine durchdachte Einheit der Handlung und des Planes darbiete; 2) Ob die allerdings vorkommenden, theils die Darstellung, theils Sachliches betreffenden Widersprüche uns nöthigen, eine ursprüngliche Vielheit von Einzeldichtern anzunehmen, oder sich auf andre Weise erklären lassen? — Den ersten Punkt wird nun gewiß jeder Leser, der eben nicht von vornherein darauf ausgeht die homerischen Gedichte mit dem kritischen Messer zu seciren, sondern die Poesie in ihrer Totalität auf sich wirken läßt, ohne weiteres bejahen. Die Darlegung aber dieser Einheit, und die Verfolgung des einen Plans in seine einzelnen Theile, wird als Sache des Geschmacks und der Aesthetik, immer eine schwankende und subjective sein; der Eine faßt eben die homerische Poesie mit ihren Helden und Göttern so, der Andre so auf, ein Beleg mehr für ihre hohe Vollendung. Die Auffassung von der Idee beider Gedichte, wie sie uns Hr. B. gibt, ist zum mindesten durchaus fein und geistvoll, allein weder der Zweck dieser Zeitschrift, noch die Absicht, die Referent seinerseits bei diesem Aufsatz

verfolgt, gestatten es, sie ausführlich und im Einzelnen wiederzugeben; darum nur die Hauptsachen. Es handle sich in beiden Gedichten, die sich eben gegenseitig bedingen und ergänzen, um ein zwiefaches Ideal menschlicher Vollkommenheit und Tüchtigkeit. Der tapfre, offne, freimüthige, dabei aber leidenschaftlich aufbrausende, und in Verfolgung seiner Leidenschaften unerbittliche und unnachgiebige Heldenjüngling Achilles auf der einen Seite; auf der andern Odysseus, gleichfalls ein tapfrer Held, aber auch ein gereifter Mann, maßvoll und gehalten, klug berechnend, ausdauernd in der Arbeit, je nach Umständen listig, verschlagen, der Verschwiegenheit und selbst der Verstellung nicht abgeneigt, durchaus gewandt und nie um Rath und That verlegen. Nun zeige die Ilias an der Geschichte vom Jorn des Achilles, daß bloße persönliche Tapferkeit und ein sonst edler, vortrefflicher Charakter, wenn nicht maßvolle Besonnenheit dazu komme, zuletzt an der Ungunst der Verhältnisse scheitern, und immer nie recht das erreichen, was sie eigentlich wollen. Umgekehrt die Odyssee an der Schilderung von Odysseus Heimkehr: *quantum quis ratione, consilio, moderatione, constantia possit*. Darauf wird im Einzelnen mit großem Geschick und in einfacher, aber anziehender Darstellung, die Durchführung dieses Planes verfolgt, die Befestigung und Nothwendigkeit der vielen Episoden nachgewiesen, die Unentbehrlichkeit sowohl der Rhapsodien der Ilias nach Hektors Tode, als auch der Partien der Odyssee, in denen uns Odysseus in seinem Pallaste entgegentritt, versuchten, gelegentlich werden wohl auch gemachte Einwürfe der Gegner, obwohl nur in allgemeiner Weise widerlegt, und so kommt Hr. B. zuletzt zu dem Resultate, das er zu Anfang von §. 16 ausspricht: *manifestum igitur, opinor, est, continuac atque unius fabulae speciem et Iliadem et Odysseam prae se ferre, unoque argumento, quaecunque in his carminibus gesta perhibentur, arctioribus vinculis in Odyssea, in Iliade laxioribus contineri*. Auch für diesen letztern Umstand weiß Hr. B. Entschuldigungsgründe anzuführen. Die Odyssee sei eben später abgefaßt als die Ilias, man könne also annehmen, daß bei Abfassung dieser Homer noch nicht so geübt gewesen sei, den reichhaltigen Stoff, welchen ihm die verschiednen älteren Heldenlieder gaben, nach Inhalt und leitender Idee zu einer Einheit abzurunden; daraus folge aber nicht, daß man die Ilias in mehrere kleine Gedichte zerlegen dürfe. Mit Ausnahme der Dolonie ließen sich dergleichen auch gar nicht ausscheiden; so habe uns denn auch Lachmanns Kritik nicht etwa solche für sich bestehende, in sich abgerundete Gedichte geliefert, sondern höch-

stens verstümmelte Fragmente solcher Gedichte*). Zuletzt wird noch der, allerdings zum Theil unstatthafte Gedanke zurückgewiesen, als hätten der oder die Dichter der Ilias den Trojanischen Krieg besingen wollen. Aber wer hat denn auch diesen Gedanken in dieser Form ausgesprochen? —

Soweit behandelt Hr. B. die erste der beiden aufgeworfenen Fragen. Von §. 17 an beschäftigt er sich mit den in beiden Gedichten vorkommenden Widersprüchen. Von diesen werden einige ohne weiteres als unerheblich beseitigt, so wenn Pylämenes, der E 578 getödtet, in N 658 wieder als lebend eingeführt wird, „fugit poetam diversae fabulae, quam utramque suae poesi intexuit, discrepantia.“ Desgleichen, wenn mehreremal auf einen Tag zu viel gehäuft sei, wie B—H 380, A—Σ 242. Hr. B's. Entschuldigung lautet: „Homerus cui meditatione et memori omnes res fuerint revolvendae, habet quo excusetur. Sed causam, qua inductus tantam rerum copiam in unum diem congesserit, eam opinari licet, quod quae antiquioribus carminibus celebratae fuerant ducum fortissimorum laudes, earum noluit quidquam praetermittere. Itaque quam in singulis rebus videmus diligenter observari temporum iustam rationem, eam neglectam esse in connectendis pluribus rebus gestis non admodum miramur.“; und weiterhin: „At poesin epicam, quo tempore Homeridae florebant, quum breviorum carminum fines transgressam esse multi negaverint, quidni poetam in maiore opere tentando, si quidem tentaverit, deliquisse aliquid recte statuamus? Qui primus id egit, ut eas res, quae eodem putandae essent tempore gestae, quamquam aliae post alias essent enarrandae, tamen ad eiusdem temporis speciem redigeret, eum profecto consentaneum est non omnes statim eius rei difficultates superasse. Mit diesen Bemerkungen kann man sich einverstanden erklären. Hr. Prof. Bernhardt pflegte sich in seinen Vorlesungen über die Länge der Tage so zu äußern: „Der Raum des homerischen Epos ist ein absoluter; ebenso absolut ist die Zeit und das Zeitmaß. Bei Homer ist alle Räumlichkeit durchaus plastisch gemessen, allein die Räume, welche bei Homer im Allgemeinen vorausgesetzt werden, sind dehnbar, es kann

*) Dies spricht aber keineswegs gegen die Zulässigkeit von Nachmanns Kritik; denn da die ursprünglichen Lieder ihr zu Folge mit planmäßiger Ueberlegung vereinigt sind, so mußten sie, wenn dies überhaupt möglich sein sollte, viel von ihrer ursprünglichen Form und Vollständigkeit einbüßen. Genug, wenn man es der Ilias noch jetzt ansieht, daß sie aus ursprünglichen Einzeliedern zusammengesetzt ist.

viel oder wenig hineingelegt werden. Noch viel merkwürdiger ist dies bei der Zeit. Das Zeitmaß bei Homer ist ganz unbestimmt.“ — Die beiden Götterversammlungen, in α und ϵ der Odyssee, von denen die zweite die erstere allerdings v. 23, 24 berücksichtigt, sucht Hr. B. als im Plan des Ganzen begründet nachzuweisen. Andre Widersprüche werden durch Annahme von Interpolationen beseitigt; so gleich im ersten Buche der Ilias der Widerspruch in der Tagesrechnung (v. 425, 492; 475) durch Streichung von 430—497; der Interpolationen gebe es eben nicht wenige im Homer; was sonst die alten Grammatiker bereits als fremdbartige Zusätze bezeichnet*), sei eben auch als Interpolation zu betrachten: „Quicunque Homeri carminibus recitandis operam navabant, quo propius vel aetate vel arte a summo poeta aberant, eo propensiores videntur fuisse ad uberiores rerum expositionem.“ Zu einer Nothwendigkeit aber, unser heutiges Corpus von Ilias und Odyssee als aus vielen und verschiedenen Liedern zusammengefügt anzusehn, sieht sich Hr. B. durch die Widersprüche nicht veranlaßt. Seine Meinung ist vielmehr: Quaecunque discrepant, aut, si leviora sunt, ab ipso poeta neglecta, aut dissoluta utroque carminum corpore, quum rhapsodi alii alia cantarent, plura pro tempore ac loco adderent, paulatim suborta, posteroque tempore Homero obtrusa videntur.“ Was in §. 19 über den Unterschied von Ilias und Odyssee gegen die Chozonten gesagt wird, enthält nicht gerade Neues.

Dies wäre in der Kürze der Inhalt und Gedankengang der Bäumleinschen commentatio. §§. 20 und 21 geben bloß noch einige dürre Notizen über die verschiednen Recensionen Homers im Alterthum, soweit wir davon Kunde haben, über die Leistungen der Alexandrinischen Philologen, über den mit Recht von F. A. Wolf geltend gemachten Grundsatz, die Recension derselben, namentlich des Aristarch, auf Grund unsrer Scholien, so weit als möglich wiederherzustellen**), als die älteste Tradition des homerischen Textes, über die hinaus Niemand zu gehen im Stande sei. Was schließlich außer Ilias und Odyssee unter Homers Namen gehe, sei unächt; die Hymnen werden nach Wolfs

*) Hr. B. gibt davon ein ungefähres Verzeichniß in §. 18; was er aber von seinem Standpunkt aus noch außerdem für Interpolationen annimmt, hat uns der Hr. Verfasser leider nicht mitgetheilt.

**) Lehrs Aristarch hätte dabei doch wenigstens in einer Anmerkung erwähnt werden sollen.

Vorgang (vergl. zu Plut. de Mus. p. 71, 6) für Proömien der Rhapsoden erklärt.

Das Verdienstliche einer solchen gedrängten Uebersicht über den gegenwärtigen Stand der homerischen Frage, somit auch der Bäumleinschen Arbeit, habe ich bereits im Eingange meiner Abhandlung hervorgehoben. Es drängt sich uns aber bei Betrachtung der vorliegenden *commentatio* unwillkürlich die Frage auf, für wen sie denn eigentlich bestimmt sei. Für Schüler? Gewiß nicht. Für Philologen, die sich *ex professo* mit der homerischen Frage beschäftigen? Gewiß eben so wenig; denn für diese enthält sie durchaus nichts Neues, indem das, was Hr. B. seine Auffassung der Idee beider homerischer Gedichte betreffend eigenthümliches hat, schon aus seiner frühern Abhandlung *de compositione Il. et Od.* Maulbr. 1842, seine Ansichten gegen die Wiedertheorie aber aus seinem Aufsatz in der *Zeitschr. für Alterthumswissenschaft* 1848, Nr. 41 und 43, bekannt sind. Also etwa für solche Philologen, die weil auf andren Gebieten heimisch, sich gerade mit der homerischen Frage weniger eingehend beschäftigt haben, denen allerdings eine umfassende Uebersicht sehr willkommen sein würde, oder für angehende Philologen? Dies wäre eher möglich, allein beide würden gewiß besser thun, sich an den geistvollen und bei aller Kürze erschöpfenden Abschnitt in Bernhardys *Litteraturgeschichte* zu halten. Wenn nun Hr. B. seine Abhandlung wirklich für solche Leser bestimmt hat, so hätten wir gewünscht, einen andern Weg der Behandlung eingeschlagen zu sehen. Nach unsrer Meinung hätte nämlich eine solche Arbeit auszugehen von einer kritischen Geschichte der Ansichten und der bezüglichen Litteratur über die Entstehung der homerischen Gedichte bei Alten und Neuen. Demnächst würden die Fragen über den Gebrauch der Schrift, über Helden, Rhapsoden, die Homeridenschule auf Chios, so wie über die Thätigkeit des Pisistratus zu erörtern sein. Erst wenn man hiermit im Reinen ist, kann zu einer Kritik der alten Traditionen über Ort und Zeit des Homer geschritten werden, sowie zum Verhältniß der homerischen Gedichte sowohl zu den ersten Anfängen der Litteratur, als zur Poesie der Folgezeit. Daran würde sich eine eingehende Behandlung über die Einheit der Ilias und Odyssee, sowie über die Widersprüche und Unebenheiten, über alte und neue Interpolationen u. dgl. m. schließen, nebst einer praktischen Anwendung der aus allen diesen Untersuchungen gewonnenen Resultate auf die Gedichte, wie sie uns jetzt vorliegen. Eine gründliche Behandlung der ganzen homerischen Frage in der angedeuteten Weise würde ein eben so lehrreiches, als wirklich

dankeſwerthes Unternehmen ſein. Hrn. B's. commentatio genügt dieſen Anforderungen allerdings nicht.

Es würde ſich aber aus einer ſo geführten Unterſuchung meiner Meinung nach als unzweifelhaftes Reſultat wenigſtens das ergeben, daß zwiſchen der Wolf-Lachmannſchen Viedertheorie, und der Riſch-Belderschen Einheitsſtheorie durchaus kein ſo großer Widerſpruch beſteht, als dies auf den erſten Augenblick wohl ſcheinen mag, ſondern daß ſich beide recht gut vermitteln laſſen. Man braucht eben nur, wie dies Bernhardt thut, beide Gedichte als planmäßig angelegte, zuſammenhängende Werke eines Dichters anzusehen, der allerdings einzelne bereits exiſtirende Lieder oder kleine Epen überarbeitete und zuſammenfaßte, oft vielleicht, ohne an ihrer Form etwas weſentliches zu ändern. Dabei kann man einerſeits den Atheten der Alexandriner, anderſeits den Unterſuchungen Lachmanns gerecht werden. Die Alexandriner gingen wohl nur darauf aus, die überlieferte Vulgata auf die urſprüngliche Faſſung des Piſiſtratus zurückzuführen und erſtere zu dem Ende von vermeintlichen, unpaſſenden Zuſätzen zu ſäubern. Wie weit Ariſtarch ſich bei ſeinen Atheten auf das einließ, was wir heutzutage diplomatiſche Kritik nennen, läßt ſich oft nicht immer entſcheiden; die Vermuthung, daß er ſich zu größeren Atheten in Folge ſeiner irrigen Anſichten über die Entſtehung der homeriſchen Gedichte genöthigt ſah, iſt mehr als wahrſcheinlich. Lachmanns Verſuch aber aus den zahlreich ſich findenden Unebenheiten in Bezug auf Inhalt, Darſtellung und zum Theil Sprache, eine Anzahl von einzelnen allmählig erweiterten und zuſammengefügten Liedern verſchiedner Verfaſſer herzuſtellen, iſt, ganz abgeſehen von dem eminenten Scharſinn ſeiner Unterſuchungen, durchaus dankeſwerth. Und vor allen Dingen muß man Hrn. B. wohl den Vorwurf machen, daß er in ſeiner commentatio den Verdienſten Lachmanns zu wenig gerecht wird. So findet ſich nirgends eine genauere Darſtellung von Lachmanns Unterſuchungen und Ergebniffen, von dem was er eigentlich unter „Liedern“ verſteht, was um ſo nöthiger war, als doch ſelbſt Hr. B. ſeinen Homer nach vorhandenen Liedern dichten läßt, ja ſogar einzelne unerhebliche Widerſprüche damit entſchuldigt. Schon das Eine muß getadelt werden, daß in Hrn. B's. Arbeit nirgends mit klaren und beſtimmten Worten hervorgehoben iſt, wie wenig Lachmann Willens geweſen, durch ſeine Betrachtungen über die Ilias etwa die ganze homerische Frage zu entſcheiden, wogegen er ſich gleich im Eingange derſelben ausdrücklich verwahrt. Ebenſo wenig durfte unberückſichtigt

bleiben, daß Rachmann zur Annahme von Liedern nicht etwa durch Wolfs Prolegomenen, sondern durch die eigne Lectüre der Ilias gelangt ist. Sagt er doch selbst auf S. 1: „Ich will von der einfachen Beobachtung ausgehen, die vielleicht schon viele gemacht haben und die gewiß jeder zugeben wird“), daß manche Stücke in beiden Werken in der Form einzelner Lieder gedichtet sind; ich will sagen, daß, einstweilen zugegeben, zwei auf einander folgende Abschnitte seien von einem Dichter, oft nach dem ersten ein Aufhören des Gesanges und ein neues Anheben vorausgesetzt wird;“ wozu noch als Ergänzung die Bemerkung auf S. 2 zu nehmen ist, über die „scheinbar sehr engen Verbindungen, die zu Anfang der Lieder in Gebrauch gewesen sein müssen“. Hätte Hr. B. diesen Umstand ins Auge gefaßt, so würde sich auch ergeben haben, daß die Rachmannsche Liedertheorie in durchaus keinem innern Zusammenhang mit der Wolffschen Ansicht von den Leistungen des Pisistratus steht, deren doch in den Betrachtungen selbst nur beiläufig Erwähnung geschieht (vgl. S. 31, 86); so daß also, wenn die letztere bedeutend modificirt werden muß oder ganz fällt, die erstere noch immer bestehen kann. Und selbst wenn Hr. B. den Rachmannschen Standpunkt seiner Ueberzeugung nach verwerfen zu müssen glaubte, so dürfte er doch das zweite Hauptverdienst Rachmanns nicht unerwähnt lassen, daß er zuerst die Untersuchung über die homerische Frage auf das Gebiet der Volks Sage versetzt und hingewiesen hat, wohin sie allerdings ganz unbestreitbar gehört. Schließlich aber wird ein unparteiischer Beobachter keinen Augenblick darüber in Zweifel sein, daß weder Ritsch noch einer seiner Anhänger denjenigen Einwurf durchweg erledigt haben, den Rachmann gegen Aristarch zwar erhoben hat, der aber sie selbst in noch viel größerem Grade trifft. Ich meine Rachmanns Worte S. 35: „Aristarch hat den Widerspruch getilgt (nämlich durch Athetese, durch Annahme einer Interpolation), aber er erklärt nicht, wie ihn Jemand so gedankenlos in das fertige in einem Sinne gedachte Werk bringen konnte.“ Es ist freilich leicht und bequem, etwaige Widersprüche durch Streichung mehrerer für den Zusammenhang allerdings entbehrlicher Verse zu tilgen, aber oftmals bleiben dann doch noch große Schwierigkeiten übrig. Als besonders lehrreich ist mir in dieser Beziehung immer der Anfang von Rhapsodie 1 vorgekommen, worüber ich auf die Comment. epp. p. 108 sqq. verweise.

1, 1511 *) So sicher glaubte Rachmann zu sein!

Es ist jedenfalls nicht allzuschwer, diese Verse als Interpolation auszuscheiden. Und wenn im weiteten Verlauf der Odyssee eine *ἐκδοσις* vorausgesetzt wird, so erklärt sich allerdings, warum an dieser Stelle eine solche eingeschoben wurde*), aber keineswegs, warum innerhalb dieser 50 Verse so viel Ungereimtes und Lückenhaftes beisammen steht.

Ein weiterer Vorwurf aber, der Hr. V's. *commentatio* trifft, ist offenbar der, daß die sprachliche Seite der homerischen Frage zu wenig berücksichtigt ist. Es kann doch gewiß nicht mehr geleugnet werden, daß sich sprachliche Verschiedenheiten an verschiedenen Stellen der homerischen Gedichte finden, die sich durch Annahme auch noch so großer Interpolationen keineswegs beseitigen lassen. Wer wollte das leugnen, der z. B. das reiche Material durchmustert hat, welches Geppert im zweiten Theil seines allerdings nicht gehörig durchgearbeiteten, aber auch viel zu wenig beachteten Werkes über den Ursprung der homerischen Gedichte geliefert hat? Ergiebt sich nicht dasselbe Resultat aus der Schrift von Gieseke „die allmälige Entstehung der Gesänge der Ilias aus Unterschieden im Gebrauch der Präpositionen nachgewiesen“? Derartige Untersuchungen, welche freilich noch mit andern Redetheilen vorzunehmen wären, geben doch gewiß das Eine Resultat, daß nicht alle Theile der homerischen Gesänge eine gleiche Sprachbehandlung aufweisen, daß sich also auch in dieser Hinsicht, trotz der einheitlichen Uebersarbeitung des Ganzen, Spuren von ursprünglichen Einzelgesängen verschiedener Dichter wiederfinden, wenn man auch noch nicht gleich im Stande ist, mit Bestimmtheit auf verschiedene Sprachperioden zu schließen, oder auf diesem Wege das Früher oder Später zu unterscheiden**). Hr. V. aber spricht bloß von der großen Mannigfaltigkeit der homerischen Formen, um daraus ein Argument zu gewinnen, daß bei Abfassung der homerischen Gesänge die Schrift nicht angewandt sein könne, wie dies auch in *Zeitschr. für Alterth.* 1853, Nr. 46, bei Abfertigung der von einem holländischen Gelehrten neu hervorgesuchten Digammatheorie, als Universal-

*) Das Bestreben, vorhandne Widersprüche und Unebenheiten zu tilgen, war gewiß mit eine Hauptveranlassung zu Interpolationen und spätern Umarbeitungen.

**) Kann man auch im Allgemeinen mit Gieseke's Grundsatz, daß die Präpositionen von ihrer ursprünglichen Bezeichnung localer Verhältnisse aus erst allmählig zur Bezeichnung mehr abstracter Beziehungen verwandt worden seien, sich einverstanden erklären; so folgt doch daraus noch keineswegs, daß dies mit allen Präpositionen zu gleicher Zeit und in gleicher Weise der Fall gewesen.

mittel den von den Alexandrinern unsinnig verderbten Text in seiner Reinheit wieder herzustellen, in gleicher Weise von ihm geschehen ist. Auch dasjenige, was Hr. V. über die Schreibkunst beigebracht, oder vielmehr nicht beigebracht hat, muß gerügt werden. Wolfs Ansicht über die späte Anwendung und Verbreitung der Schreibkunst ist freilich bedeutend zu modificiren, wenn sie für die homerische Frage noch von Belang sein soll, auch wenn man nicht gleich zu der extremen Ansicht von Roß in der Vorrede zu den Hellenica übergeht. Der Umstand, daß in den homerischen Gedichten selbst der Schreibkunst keine Erwähnung geschieht, ist gewiß der schwächste Beweisgrund um ihre ursprünglich schriftliche Abfassung zu leugnen, wofür es noch ganz andre triftigere giebt. Erklärt doch Franz nach Böchs Vorgange: *nullam causam video, cur usum litterarum vel ante Homeri aetatem a Graecis abindicemus* — aber warum hat Hr. V. gar nichts von dem erwähnt, was Ritsch als den *didascalicus usus scripturae* bezeichnet? Wann und bei welcher Gelegenheit und von wem sind denn nun eigentlich nach seiner Ansicht die homerischen Gedichte zuerst niedergeschrieben? Warum ferner werden die Kykliker nicht gehörigen Orts mit in den Kreis der Betrachtung hineingezogen? Alle Kykliker schließen sich an den in Ilias und Odyssee vorliegenden Stoff aufs engste an und erweitern ihn bloß nach allen Seiten. Niemand von ihnen behandelt Gegenstände, die bereits in den homerischen Gesängen abgehandelt waren. Auch in Styl und Form waren sie, soweit sich hierüber aus spärlichen Fragmenten urtheilen läßt, Nachahmer Homers. Wenn aber die homerischen Gedichte den Kyklikern zum Muster gedient haben, so müssen sie doch zu Anfang der Olympiaden fertig vorgelegen haben, denn wie wäre es sonst möglich, daß nicht eben der Eine oder der Andre eine Ilias post Homerum, sei es ganz oder theilweis, geschrieben hätte? Auf diese Weise gewinnen wir aber doch einen ungefähren chronologischen Haltpunkt, unter den wir die schriftliche Abfassung der homerischen Gedichte nicht herabrücken dürfen. Auch die verschiedenen Traditionen des Alterthums über Homer hätte Hr. V., für welchen Kreis von Lesern er auch immer seine Arbeit berechnete, besser ausbeuten können. Unzweifelhaft war ihm doch Sengibusch's Recension von Lauer's Geschichte der homerischen Poesie bekannt, in Jahns Jahrb. Bd. 67, S. 372 ff. Einß der Hauptresultate von Sengibusch ist aber dies: Wenn wir überblicken, wie das Alterthum den Homer v. J. 1075—625 v. Chr. geboren werden läßt und wie die Angabe des Geburtsorts von Athen

an zu den ionischen Küstenstädten hinübergeht, bei diesen aber der chronologischen Reihenfolge nach den Weg von Norden nach Süden verfolgt, so wird es sehr wahrscheinlich, daß alle jene Daten nichts andres bezeichnen, als den Zeitpunkt, in welchem die homerische Poesie an jedem dieser Orte aufkam.

Kleinere Bedenken, die sich sonst nach gegen manches einzelne in Hrn. V's. Abhandlung vorbringen ließen, mögen unerörtert bleiben. Es soll wie gesagt keineswegs geleugnet werden, daß diese *commentatio* nicht von vielen mit großem Nutzen und Interesse gelesen werden könnte, aber dem praktischen Bedürfniß genügt sie nicht vollständig und eigentlich wissenschaftlicher Werth geht ihr ab. Die homerische Frage selbst ist durch sie um keinen Schritt weiter gebracht. Um so mehr ist dies der Fall mit den zwei *Dissertationes Homericae* von M. Sengibusch, zu deren Besprechung wir uns im Folgenden wenden.

Der im Jahre 1855 bei V. G. Teubner in Leipzig in zwei Bänden erschienenen vierten Auflage des Dindorffschen Homer sind nämlich zwei *Dissertationes Homericae* von Hrn. M. Sengibusch vorausgeschickt. Der anspruchslöse, ganz allgemein gehaltne Titel: *Dissertationen*, berechtigt uns zu keinen bestimmten Erwartungen, wie dies bei einer *commentatio de Homero eiusque carminibus* der Fall ist; daher haben wir denn auch kein Recht, irgend etwas zu vermessen, und müssen es um so dankbarer anerkennen, wenn uns in ihnen ein überraschend reicher Inhalt geboten wird. Referent muß gestehen außer Wolfs Prolegomenen, Lehrs Aristarch und Lachmanns Betrachtungen, keine Schrift aus der weitwichtigen Litteratur der homerischen Frage mit so gespanntem Interesse und so großer Befriedigung lesen zu haben, als diese beiden Abhandlungen.

Doch zur Sache. In der ersten Dissertation wird uns der Gesamtbestand der alten Traditionen über Homers Leben und Werke vorgeführt. Das haben nun zwar schon Viele gethan, wenigstens nach ihrer eignen Meinung, aber Keiner auch nur entfernt in der Vollständigkeit, wie Hr. Sengibusch. Ausgegangen wird von den directen Quellen für das Leben Homers, nämlich den bei Westermann vorhandenen acht *vitae* des Homer, an die sich einige Stellen aus Kirchenschriftstellern schließen; letztere werden ganz mitgetheilt; von den *vitis* wird die Zeit ihrer Abfassung bestimmt. Die erste *vita*, welche den Namen des Herodot trägt, kann nicht nach dem 2. Jahrh. n. Chr. verfaßt sein, weil sich Tatian, *or. ad Gr. c. 31* auf sie bezieht. Da

ferner der Verfasser derselben; so sehr er sich auch in Acht durch nichts zu verrathen, daß seine Schrift einer jüngeren Zeit der Herodoteischen angehört, in c. 28 seinen Lesern zumuthet, Chronologie der Perserkriege nach den Athenischen Chonten festzustellen, nach diesen aber erst seit der *Ἀπογραφὴ* des Demetrius Phalereus von den Gelehrten gemacht wurde, so kann diese *vita* unmöglich über das 2. Jahrh. v. Chr. aufgerückt werden, da Jemand kurz nach der Zeit des Dem bei noch frischem Andenken seiner Leistungen, wohl schwerlich solchen Fehler würde begangen haben. Die zweite *vita* führt Namen des Plutarch; sie zerfällt in zwei ganz selbständige Theile, beide nicht von einem Verfasser herrühren können, daher auch *vita* nicht, wie Lauer es meinte, aus einer verloren gegangenen Schrift des Plutarch über Homer excerpirt sein kann. Wer den Theil verfaßt habe, bleibe unbekannt; da aber in ihm ein Epig des Antipater citirt werde, so könne, möge nun der Theßalonier oder der Sidonier gemeint sein, seine Abfassung nicht über 1. Jahrh. v. Chr. hinausgehen. Den zweiten Theil dagegen ist Hr. S. geneigt nach dem Vorgange von R. Schmidt (Progr. des Gymn. in Berlin 1850) dem Porphyrius beizulegen. Zwar ist (was Schmidt übersehen hat) die in ihr gebilligte Annahme von der Zeit Homers: *ἀλλὰ παρὰ τοῖς πλείστοις πεπιστεύεται μετὰ ἑκατὸν τῶν Τρωικῶν γεγονέναι, οὐ πολὺ πρὸ τῆς Πέσσης Ὀλυμπίων* — nicht mit der des Porphyrius, wie sie uns S. vv. *Ὀμηρος* und *Ἡσίοδος* angiebt, Homer sei 132 Jahre vor der ersten Olympiade geboren; allein Hr. S. zeigt, daß die Worte *μετὰ Τρωικῶν* eine unpassende Interpolation aus dem ersten Theile der *vita* seien, und somit fällt dieses, sein einziges Bedenken gegen Schmidts Annahme weg; demgemäß würde der zweite Theil der Plutarchischen *vita* dem 3. Jahrh. n. Chr. angehören*), jeden Fall könne auch er nicht über das 1. Jahrh. v. Chr. hinaufgerückt werden, da in c. 2 Dionysius der Thraker citirt sei. Die dritte ist dem Suidas entlehnt, gehört also ins 11. Jahrh. n. Chr.“)

*) Die mir unbekannte Dissertation von J. Wollenberg de Porphyrio de Homericis, Berlin 1854, in welcher Schmidts Ansicht bekämpft wird, kam Hr. S. zwar noch nachträglich zu Gesicht, doch legt er ihr weiter kein Gewicht bei; s. ferner Wollenbergs Widerlegung der Schmidtschen Ansicht in Mnemosyne. Jahrgang 1852, p. 1. Hr. S. nicht gekannt zu haben.

**) Oder ins zehnte? S. M. Schmidt Didymi fragm. p. 17, n. 1.

siebente findet sich in den Excerpten aus des Proclus Chrestomathie, den Welcker ins 2. Jahrhundert n. Chr. setzt. Die achte, der sogenannte *Αγών*, gehört, wie dies schon Markschaffel Hesiodi fragm. p. 35 gesehen, in die Zeit nach Hadrian, dessen Name in c. 3 selbst erwähnt ist. Die fünfte vita citirt den Dionysius Thrax. Die sechste muß wegen der in ihr angeführten Schriftsteller unter die Zeit des Kaiser Augustus herabgerückt werden. Die vierte endlich ist die inhaltsleerste und dürftigste von allen, jedenfalls also nicht älter, als irgend eine von ihnen.

Demnach ist von diesen direkten Quellen keine älter als das 2. Jahrh. v. Chr. Da aber in ihnen, nach Vorgang der Alexandrinischen Grammatiker, aus deren Schriften sie schöpften, nicht weniger denn 49 verschiedene Autoren als Gewährsmänner angeführt werden, so giebt dies Hrn. S. Gelegenheit von p. 21 an, die ganze Reihe der Männer zu mustern, welche sich im Alterthum bis ins 2. Jahrh. nach Chr. hinein, mit Homer beschäftigt, wenigstens über sein Vaterland und seine Gedichte gesprochen haben. Ueber jeden homeriker wird allemal zuerst das beigebracht, was von ihm zu wissen für eine gründliche Kenntniß der homerischen Frage unerlässlich oder wenigstens nöthig ist; dann dasjenige genau und vollständig mitgetheilt, was er selbst über Homer gesagt, aus welchen Gründen und auf welche Gewährsmänner hin. In absteigender Reihenfolge werden uns die Grammatiker und Gelehrten des Alexandrinischen Zeitalters, die Stoiker, Aristoteles und die Peripatetiker, die Historiker des 4. Jahrhunderts v. Chr., die Attischen Redner, die Sophisten, Plato und die früheren Philosophen, Xenophon, Thucydides, Herodot, die Logographen, Pindar und sonstige Lyriker, die dramatischen Dichter, die Epiker des 5. Jahrh., an die sich eine Kritik der Voralexandrinischen Homerausgaben schließt, und wer überhaupt sonst noch aus dem ganzen Bereiche der früheren Litteratur in Betracht kommen kann, vorgeführt. Mit dieser reichen Sammlung schließt die erste Dissertation ab.

Bei der wirklich erstaunenswerthen Belesenheit, über die Hr. S. zu gebieten hat, fühlt sich Referent durchaus nicht berufen, am wenigsten an diesem Orte, über alles Einzelne, was vorgebracht ist, zu Gericht zu sitzen; ebensowenig will er dem Hrn. Verfasser einen Vorwurf daraus machen, daß er manches beigebracht, was vielleicht unbeschadet der Gründlichkeit und Vollständigkeit der ganzen Untersuchung hätte wegbleiben können; denn dabei handelt es sich zuletzt

nur um Meinungen und Ansichten, indem der Eine manches für nothwendig hält, was einem andern entbehrlich oder gar überflüssig vorkommt. Wohl aber hält er es für seine Pflicht auf das viel: Neue und Gute aufmerksam zu machen, was durch die ganze Abhandlung verstreut ist, von dem wenigstens das Meiste zu wissen für gründliche homerisch Studien fortan unerläßlich sein wird. Davon nur Einiges zur Probe: Auf p. 25 geht Hr. S. die kritischen Zeichen des Aristarch durch. Die Diple sei nicht schlechthin gebraucht ad varias res notandas memorabiles, sondern die mit ihr versehenen Verse zerfielen vielmehr in zwei Klassen; quarum altera versuum est eorum, quibus in aliorum locorum *αἰολαί* usus fuit Aristarchus, altera eorum, quibus aliunde lucem attulit. Manche Verse gehören beiden Classen an. Oftmals sind Dipleu gesetzt, wo die Erklärungen und Meinungen der Grammatiker, Dichter und andrer Gelehrten zu berichtigen oder zu widerlegen waren. — P. 27 erfahren wir, daß die *ὑπομνήματα* des Aristarch schlechthin, bloß auf seine erste Ausgabe sich bezogen, nicht auf die zweite, zu deren Erläuterung vielmehr die vielen Specialschriften des Aristarch dienten. — P. 34. Aristonikus hat in seinem Werke *περὶ σημείων* bloß die Zeichen der zweiten Aristarchischen Ausgabe berücksichtigt. — P. 59 sind die Fragmente des Comanus angegeben. — P. 71 wird uns gezeigt, daß der Antheil des Aristoteles an der Iliadausgabe *ἐκ τοῦ νῦν ἀποδρῶς* ein zweifelhafter sei. — P. 98 wird ein übersehenes Fragment des Ephorus mitgetheilt. — Außerst bemerkenswerth ist das Resultat auf p. 108, auf das Hr. S. zu wiederholten Malen gelangt, daß die homerischen Texte um die Mitte des 4. Jahrh. v. Chr., zu den Zeiten des Aristoteles und Aeschines, sehr verdorben und schlecht gewesen seien. P. 116 erfahren wir, daß die Stoiker, an die sich wiederum der Grammatiker Krates mit seiner Schule angeschlossen, bei der allegorischen Erklärung Homers den Cynikern folgten. Die Alexandriner folgten dagegen dem Plato, während sie die Ansichten des Aristoteles mit Vorsicht benutzten. — P. 120 werden sechs Gründe aufgeführt, warum die Alten den Plato für einen Nachahmer des Homer gehalten; erstens hätten sie wie bei allen Philosophen geglaubt, Plato habe einige seiner Lehren aus Homer geschöpft; zweitens spräche Plato wie Homer in seinen Werken nie in eigner Person; drittens sei die Anlage und Färbung der Platonischen Sprache homerisch; viertens stimmten beide in vielen syntactischen Punkten überein, worauf die Scholien zum Plato wiederholt aufmerksam machen; fünftens

bat Plato homerische Glossen gebraucht (*ἀμόθεν, ἄρυσθαι, ἰδίειν, ἰνδάλλεσθαι, μαρμαρυγή, μέρμερος, συνέριδος, σπεδανός* vgl. Max. Tyr. 32, 3); ferner citirt Plato unendlich oft den Homer und spielt noch öfter auf ihn bloß an. — P. 127. Im ganzen Plato wird nicht ein einziger Vers citirt, der in unsern heutigen Texten fehlt, den also die Alexandriner geradezu ausgeworfen hätten; daher muß Plato viel bessere und ältere Homerhandschriften benutzt haben, als die p. 108 erwähnten Aristoteles und Aeschines. — P. 135 erhalten wir eine beträchtliche Nachlese zu den Fragmenten des Demokrit, wobei zugleich deren neuester Herausgeber sich eine empfindliche aber verdiente kleine Züchtigung zuzieht. — P. 141 führt auch die Betrachtung des Ibykides zu denselben Resultaten für den Zustand der homerischen Texte gegen Ende des 5. Jahrh. v. Chr., wie bei Plato, und zugleich erhalten wir hieraus eine überraschende Bestätigung für das Lehrl'sche Urtheil über die Kritik des Aristarch, daß er sich treu an die handschriftliche Ueberlieferung gehalten. Hr. S. meint nämlich: *equidem crediderim eandem Aristarchum in utraque crisi (in versibus spurii diiudicandis — in reliqua constituenda lectione) sibi scripsisse legem, ut nec scripturam ullam reciperet de coniectura nec damnaret versus nisi qui deessent aut in omnibus, aut in compluribus, aut in uno certe vetusto codice sive Homeri sive alicuius scriptoris Homerica proferentis.* Dieses Urtheil über die Leistungen des Aristarch wird noch an vielen andern Stellen der Abhandlung belegt und bestätigt, z. B. p. 148, 149, 155 (*Zenodotum enim re parum diligenter perpensa lectionem vides mutavisse ad fidem cogita Homeri codicum recens collatorum, Aristarchum contra quaesivisse quomodo Hesiodus, Pherecydes, alii ex vetustis legissent versum Homeri*), 168, 197, 199 (gegen M. Schmidt's Aristarchomerische Excurse), 201. — Nicht zu übersehn ist die Bemerkung auf p. 145: *apud barbaros Herodoti temporibus fuisse viros doctos, qui belli Trojani Homerique haberent et notitiam et rationem, ea quoque docent quae de itineribus Paridis et Menelai Aegyptiacis Herodotus sibi narrasse ait sacerdotes Aegyptios* 2, 112—120. — P. 149 werden die bei Herodot 2, 116 angeführten Verse aus der Odyssee als Interpolation nachgewiesen. — P. 163 wird gegen G. Mueller Fragm. Hist. Graec. II, 65 bewiesen, daß der Titel von Damastes *περὶ ποιητῶν καὶ σοφιστῶν* nicht zu übersetzen sei: *de poetis et philosophis sophistis*, sondern: *de poetis et musicis*. — P. 164 erhalten wir einen

beachtenswerthen Wink für genauere Zeitbestimmung des Logographen Eugaion von Samos. -- P. 189, 190 erklärt Hr. S. die Veranlassung der Homerrecensionen *κατὰ πόλεις*: apud populos non Ionicos HomERICA carmina intrusis multis vocabulorum formis non Ionicis foedata fuisse et per se liquit, et exemplis demonstrari potest. . . . Totam igitur hanc corruptionem *εἰς τὸ Αἰολικώτερον* vel *Δωρικώτερον* grassantem ut interciperent, eae civitates Aeolicae et Doricae, quibus in cura insigni fuerunt Homeri carmina, editionibus publica auctoritate et fide in vulgus emissis constituendum curasse mihi videntur textum; dies seien die Creter, Argiver und Lesbier gewesen; die Kyprier, Massilier und Sinopenser hätten durch autorisirte Ausgaben das Eindringen von Barbarismen in den Homer verhüten wollen; die Nothwendigkeit der Ausgabe von Chios war durch das Bedürfniß der dortigen Homeriden und die große Blüthe der Literatur auf Chios im 5. Jahrh. v. Chr. gegeben. Ferner heißt es p. 194, daß keine der Recensionen *κατ' ἄνδρα* über die Zeiten des Antimachus hinausgehe: editionum Homeri adornandarum studium bello Peloponnesiaco vetustius non fuit. Excitavit haud dubie et aluit Homeri edendi libidinem mercatura librorum frequentata primum a temporibus inde Periclis. Certe *βιβλιοπωλῶν* vocabulum et negotium poetae comoediae antiquae Atticae videntur commemorasse primi. — P. 197: *criticam si quaeris dignitatem editionum Homeri τῶν ἀρχαίων*, parum bonae frugis exhibuisse plerasque indubitanter respondeo. Hr. S. schließt seine reiche Abhandlung mit der Bemerkung, daß die Alexandrinischen Grammatiker die Bücher, welche sie citiren, jedenfalls noch selbst gelesen, die Verfasser der vitae aber, so wie die Kirchenväter, ihre Citate lediglich aus den Schriften der Alexandriner ausgeschrieben haben.

Referent wüßte keinem einzigen der im obigen mitgetheilten Resultate und Behauptungen des Hrn. S. etwas Begründetes entgegenzusetzen. Hier und da hat es ihm allerdings bei andren Punkten der Abhandlung geschehen, als ob Hr. S., trotz seiner großen Besonnenheit und Schärfe, in seinem Urtheile etwas zu rasch gewesen wäre. So in dem, womit p. 6, 7 nachgewiesen wird, daß die im zweiten Theil der Plutarchischen vita als interpolirt bezeichneten Worte, unpassend sich an das vorhergehende anschließen. Ich bin der Ansicht, daß ganz gut eine temporis definitio minime opposita Aristarchae et Cratetae, sed media inter eas mit *ἀλλὰ* eingeleitet werden

fann. — Auf p. 44 würde ich bei den Worten über die zahlreichen Schriften des Callimachus: breviores tamen fuisse aut omnes aut plurimos ex eo colligitur, quod auctor ipse Athenaeo teste 3, 1 magnum librum pro magno malo habendum esse censuit, da sich dieser Ausspruch wohl mehr auf große Gedichte bezieht, und überhaupt so viel nicht beweist, denn es hat wohl schon mancher über dicke Bücher geklagt und hinterher selbst noch dickere geschrieben. — lieber hinter plurimos noch eingeschoben haben praeter magnum ipsorum numerum, da es deren, wie Hr. S. aus Suidas selbst anführt, über 800 gewesen sein sollen. Die Behauptung auf p. 46: Leagoram Syracusanum ad Callimacheos propterea pertinuisse conicio, quod Callimachi uxor teste Suida s. v. *Καλλιμ.* natione fuit Syracusana, scheint mir doch gar zu wenig begründet. Dergleichen wenn p. 56 daraus, daß Callistratus, der heftige Gegner seines Mitschülers Aristarch, eine Geschichte von Samothrake, der Heimath des Aristarch geschrieben, gefolgert wird, er sei selbst daher gewesen. Die Behauptung auf p. 61, es scheine Nikander aus Kolophon sich der Schule der Pergamenischen Grammatiker angeschlossen zu haben, die als fast ausgemacht schon bei Wegner de aula Attal. p. 172 zu finden ist, kann nur als bloße Vermuthung gelten, die sich eben durch nichts belegen läßt, vgl. meine Dissert. de Nic. Coloph. vita et scriptis p. 3, O. Schneider Nicandrea p. 19. In der p. 62 aus den Scholl. Nic. Ther. 947 angeführten Stelle scheint mir gelesen werden zu müssen: ἢ ὥς ὁμοιωσὶν Ὀμηρικόν, ὥσπερ Κράττητα καὶ Ἀρίσταρχον. Bedenklich ist es wohl auch, wenn p. 139 aus dem Umstand, daß Xenophon den Homer nur in seinen philosophischen Schriften genannt hat, gefolgert wird: videtur igitur Xenophon ut in Socraticis suis scriptis frequentem iniiceret Homeri mentionem rivalitate potissimum Platonis et Antisthenis condiscipulorum suorum fuisse adductus; ut alia quoque διὰ τὸν πρὸς Πλάτωνα ζῆλον fecisse narratur Xenophon. — Der bekannte Ausspruch des Aeschylus bei Athen. VIII, 39, wo er seine Tragödien als τεμάχη τῶν Ὀμήρου μεγάλων δειπνῶν bezeichnet, läßt doch wohl noch andre Interpretationen und Beziehungen zu, als daß man mit Hrn. S. p. 170 annehmen mußte: quo dicto necesse est adducamur eo, ut Aeschylum non solas Iliadem et Odysseam Homeri credidisse poemata statuamus, sed omnia fere, quae vulgo illi adscribebantur. Etwas zu rasch urtheilt wohl auch Hr. S. von den bei Athen. XIII, 61 dem Sophokles in den Mund gelegten Versen, die wohl auch als

wählen, bei welchem noch augenblicklich das nothwendige „Rückwärts“ nicht gekommen ist, — als Stephani eine schon früher wiederholt ausgesprochene Forderung laut aussprach und verlangte, es genüge zum Lesenlehren nicht die Namen der Buchstaben zu lehren, aber nun so weit ging, die Namen gar nicht lehren zu wollen, als sei es überhaupt möglich, die Kinder namenlose Dinge kennen zu lehren, so daß die Kinder das Wesen der Buchstaben von Anfang an falsch auffassen, indem sie das Thun der Buchstaben, ihren Laut, für ihren Namen halten. Unter die Beispiele, daß die zu große, daher falsche Werthschätzung durch eine lange Zeit hindurchging, und noch augenblicklich sich nicht selten findet, gehört nun auch der Anschauungsunterricht.

Die Freude der Volksschule, als es ihr endlich gesagt und gezeigt worden war, daß der Weg der Anschauung, der von dem Schöpfer selbst gewiesene Entwicklungsgang der Kinder sei, war vollkommen gerecht. Wenn manche Volksschule dabei es anfänglich vergaß und zum Theil noch vergißt, daß mit dem Anschauungsunterrichte kein neues Lehrobject gegeben, sondern eben nur auf die allgemeine Form der an sich unveränderten Lehrobjecte hingewiesen sei, — daß es daher ein starker Mißgriff wäre, wenn man auf Stundentabellen für bestimmte einzelne Stunden „Anschauungsunterricht“ notirt finde, als gäbe es Anschauungen ohne angeschaute Gegenstände, und als sei die gefundene allgemeine Unterrichtsform nur für einzelne wöchentliche Stunden gültig: so ist diese Erscheinung in der Geschichte der Pädagogik leicht erklärlich, aber es erklärt sich daraus zugleich, daß von der andern Seite der sog. „Anschauungsunterricht“ vielen Schulen noch immer nicht den Gewinn gebracht hat, den die Volksschule erwartet hat und bei richtiger Werthschätzung erwarten durfte.

Unser Pestalozzi wird, so lange es eine Culturgeschichte giebt, hoch gerühmt werden als derjenige, welcher der Volksschule endlich den allgemein gültigen Weg des Anschauungsunterrichtes zeigte: aber es ist zugleich die Plage gerecht, daß Pestalozzi in seinem feurigen Eifer es vergessen habe, seine Gabe mit den nöthigen Cautelen zu umgeben, welche den Mißbrauch fern halten, und den rechten Gebrauch sichern konnten. Pestalozzi wird sogar selbst gegen den Vorwurf nicht vertheidigt werden können, daß er in seiner gerechten Freude über den neu aufgefundenen Weg, auf welchem er das Kind des Fürsten neben dem des Bettlers sah, mithin jedem das Schicksal des Kindes im Voraus bestimmenden Unterrichte entsagte, in seinem „Anschauungsunter-

richte“ ein neues Lehrobject zu haben glaubte, und sich nicht mit dem großen Erfolge begnügte, für die einzelnen davon ganz unabhängigen Unterrichtsfächer die gemeinsame Unterrichtsform gefunden zu haben. Ich gestehe, daß es mir bei der speziellen Betrachtung Pestalozzi's und seines Wirkens, insoweit letzteres uns aus seinen eignen Schriften und den Schriften Andern über ihn noch zugänglich ist, immer wieder entgegengetreten ist, daß die Klage, Pestalozzi habe sich selbst auch darüber anzuklagen gehabt, wenn er seine eigne Stiftung zerfallen sehen mußte, weil es ihr an dem bleibenden innern Lebenselemente fehlte, nicht in Pestalozzi's eignem Herzen, aber allerdings in dem genannten Mißgriffe mitbegründet war.

Aus demselben Mißgriffe Pestalozzi's erklärt es sich auch, daß er, streng genommen, seinen eignen Anschauungsunterricht von Anfang an aufgab, indem er nicht Körper, sondern eine Abstraction von denselben, nämlich Linien und Punkte auf der Schultafel, als erstes Anschauungsmittel benutzte, während dieselben doch nur das natürliche Mittel sind, um die Anschauung der Körper in das Gebiet des abstrakten Denkens hinüberzuführen.

Um so leichter erklärt es sich auch, daß von der einen Seite Pestalozzi's überall in Ehren gedacht wird, und doch die mannigfachen vortrefflichen Winke, welche er gab, nicht benutzt wurden, und daß von der andern Seite der schon genannte Mißgriff in andern Schulen um so schroffer hervortritt, weil es nur zu vielen der betreffenden Lehrer an der ausgleichenden lebendigen Wärme Pestalozzi's fehlt.

Was zuerst dürfte geschehen müssen, ist, daß der Anschauungsunterricht, wo derselbe sich noch auf einer Stundentabelle notirt findet, weggestrichen wird, gerade damit er in sämmtlichen Stunden zu seinem Rechte komme. Zweitens: Punkte und Linien geben keine Anschauung eines Körpers, können aber dazu gebraucht werden, um die einzelnen Anschauungen der Körper in ihren räumlichen Verhältnissen zu ihrer Reglung und bewußten Auffassung auf die abstrakten Grundformen zurückzuführen; Bilder dürfen und können aber nicht als etwas Andres benutzt werden, als das, was sie sind und sein können, nämlich geeignete Lehrmittel, um die schon dagewesene Anschauung eines Körpers wieder in dem Bewußtsein hervorzurufen, oder um aus der Anschauung schon gesehener Körper die Vorstellung ähnlicher, noch nicht gesehener Körper zu vermitteln. Daß Bilder allein ohne solche Vermittlung Kindern Vorstellungen noch nicht gesehener Körper geben könnten, ist ein Irrthum, der bei jeder Probe zu Tage tritt. Es sahen

z. B. die Kinder schon oft eine Kaze oder einen Hund, und eben deshalb können die Bilder eines Tigers oder Wolfes in ihnen die Vorstellung dieser ihnen unbekannten Thiere vermitteln, obgleich die Probe selbst in diesem Falle zeigt, daß die also gewonnene Vorstellung stets eine mangelhafte war. Drittens: Der Anschauungsunterricht dient allerdings dazu, um in oben genannter Weise körperliche Gegenstände zur Besprechung zu bringen; — wer ihn aber nur dazu gebraucht, der kennt nur seinen elementaren Dienst. Des Anschauungsunterrichts höhere Aufgabe besteht darin, daß die gesehenen Formen, mit Hülfe von Punkten und Linien auf der Wandtafel, oder, was um Vieles richtiger, einfacher und praktischer ist, mit Hülfe mathematisch geformter Körper, auf ihre Grundformen zurückgeführt werden, um sie mit Bewußtsein aufzufassen und messen zu lehren: nur in solcher Weise kann es gelingen, daß die den Kindern gegebene Anlage des Augenmaßes nicht, wie meistens geschieht, brach liegen bleibt. Freilich möchte ich bei solchem Messenlehren nicht empfehlen, mit Pestalozzi das Quadrat, sondern vielmehr das rechtwinklig-gleichschenklige Dreieck als die erste Grundform anzunehmen, und Pestalozzi nur insoweit zu folgen, daß das Quadrat, die Zusammenlegung zweier Dreiecke, für das Messen gradliniger Figuren der bequemste, daher am häufigsten angewandte Maßstab ist.

Wenn man für diese höhere Aufgabe des Anschauungsunterrichts, wie er sein sollte, auf der Stundentabelle neben dem Rechnen bestimmte Stunden ausfindig machen kann und darf, so könnten dieselben immerhin als „Anschauungsunterricht“ sich bezeichnen lassen, obschon es richtiger und zur Bezeichnung des einzuschlagenden Weges geeigneter ist, dieselben als das zu bezeichnen, was sie sein sollen, nämlich als „Raumlehre“ oder „Formenlehre“.

9. Bilder und Körper.

Es sind in dem sog. „Anschauungsunterrichte“ die Bilder ein so vielfach und unbedingt empfohlenes und angewandtes Lehrmittel geworden, daß wir darauf zurückkommen, indem es jedem Lehrer, der sich des Lehrmittels der Bilder in seiner Schule bedient, Noth thun dürfte, die Bedingungen dieses Gebrauchs sich selbst festzusetzen und selbigen auf sein richtiges Maß zurückzuführen.

Das Bild zeigt den Gegenstand auch dann, wenn es, wie solches für jeden Schulgebrauch durchaus erforderlich ist, ein gut gemachtes Bild ist, nicht, wie derselbe in der Wirklichkeit ist, sondern stets in

der Fläche, dabei ohne Leben und Bewegung, und in der Regel in einem vielfach verkleinerten Maßstabe. Der natürliche Gebrauch der Bilder besteht daher nur darin, daß sie durch ihre Aehnlichkeit mit den dargestellten Gegenständen die Vorstellungen von Gegenständen, welche wir bereits sahen, mit Hilfe der Phantasie wiederum in uns hervorrufen, obschon wir uns auch unter der genannten Voraussetzung, wenn der beziehliche Gegenstand ein irgend zusammengefügter ist, erst durch Heraushebung von Einzelheiten und durch Gedankenschlüsse in dem Bilde zurechtfinden. Ueber den natürlichen Gebrauch der Bilder geht es jedesmal hinaus, wenn durch dieselben neue, d. h. noch nicht durch Anschauung gewonnene Vorstellungen hervorgehoben werden sollen. Möglich ist solches, wenn die Phantasie durch häufige Uebung und durch ein entwickeltes abstraktes Denkvermögen zur bewußten Combinationsgabe sich entwickelt hat, und selbst dann nur unter der Voraussetzung, daß der neuen Vorstellung eines noch nicht gesehenen Gegenstandes Anschauungen ähnlicher Gegenstände zu Grunde liegen. Daß man ohne die genannten Voraussetzungen durch Bilder allein neue, richtige Vorstellungen in den Kindern hervorrufen könne, ist einer der häufigen Irrthümer und Mißgriffe, zu denen man sich durch den eignen größern Reichthum an Anschauungen, und durch die eigne relativ geübte, abstrakte Combinationsfähigkeit verlocken läßt, der aber in der Schule um so mehr zu den wunderlichsten Mißgriffen Veranlassung wird und um so nachtheiliger wirkt, je leichter er den Lehrer sogar dazu verführt, eine fernere eingehende Besprechung für überflüssig zu halten. „Ich habe Dir das Bild gezeigt, also kennst du die Sache!“ -- ist eine Schlussfolgerung ohne alle Begründung.

Der Lehrer zeigt (s. vorher. Nr. 8) den Kindern in seiner Schule das Bild eines Tigers, läßt sich von ihnen die Hauskaze nennen als ein Thier, das sie schon gesehen, und mit welchem das im Bilde gezeigte Thier die größte Aehnlichkeit habe; der Lehrer erzählt den Kindern, wie viel größer der Tiger sei, wobei Schreibpult, Fensterbank oder die ausgestreckte Hand zur Veranschaulichung dient, und meint nun, er selbst und die Kinder in seiner Schule hätten aus dem vorgezeigten Bilde heraus von dem Tiger, obschon sie denselben nie gesehen haben, eine deutliche und bestimmte Vorstellung. Wenn aber nun eine günstige Gelegenheit benutzt wird, in einer Menagerie einen wirklichen, lebenden Tiger zu sehen, so muß der Lehrer sich selbst eingestehen, daß, trotz seines relativen Reichthums an Anschauungen, und trotz seiner relativ geübten Combinationsfähigkeit, auch seine eigne Vorstellung

aus dem Bilde heraus keineswegs eine deutliche und bestimmte war; und das unverkennbare Erstaunen der Kinder giebt ihm den Beweis in die Hand, daß er sich in Beziehung auf ihre Vorstellung zwiefach geirrt hatte.

Es ist aber der genannte Irrthum doppelt gefährlich, weil die gezeigten Bilder der regen, aber noch unregelmässigen Phantasie der Kinder einen willkommenen Stoff darbieten, weshalb sie gar gern Bilder sehen und immer mehr sehen wollen, indem sie sich aus den Bildern heraus eine eigne Bilderwelt bilden, die eben nur in ihrer Phantasie besteht, die aber ihrer Auffassung der wirklichen Welt um so mehr hinderlich wird, je mehr man ihnen die Bilder so giebt, als wäre ihnen darin die wirkliche Welt gegeben. Sorgsame Mütter, welche ihre lieben Kleinen möglichst lange vor den Berührungen mit der wirklichen Welt bewahren möchten, und welche ihnen in einem großen Bilderreichtum den nöthigen Ersatz zu geben wähnten, müssen oft die nicht gefürchtete Erfahrung machen, daß ihre Kinder später oft gerade mit demjenigen, welches ihnen in ihren Bilderbüchern das Liebste war, in dem wirklichen Leben am wenigsten verkehren konnten und wollten, bei dem Anblicke wirklicher Hunde und Katzen schreien und weglaufen, während sie den Bildern liebten: die ganz natürliche Folge davon, daß das wirkliche Leben ihren selbstgemachten Phantasiebildern nicht entspricht.

Man hat es neuerlichst oft hervorgehoben, daß es in dem Unterrichte in der Biblischen Geschichte zur Belebung und Einprägung besonders dienlich sei, sich der Bilder zu bedienen, und Verf. hat solches in einer Taubstummenanstalt (Hildesheim) sehr zweckmäßig durchzuführen sehen, aber, je wichtiger der Gegenstand ist, um so mehr muß man sich hierbei der Bedingungen und der Grenzen im Gebrauche von Bildern bewußt bleiben, damit nicht die historische Grundlage des religiösen Lebens, welche den Kindern durch die Biblische Geschichte ertheilt werden soll, durch die Bilder wiederum sich in den Seelen der Kinder zu einem ungeordneten, leeren Spiele der Phantasie verflüchtige. Verf. hat selbst früher in dem genannten Unterrichtszweige sich der Bilder bedient, hat solches aber nach den späteren Erfahrungen an dem religiösen Leben der betreffenden Kinder wieder aufgegeben, und will fortan lieber auf das allerdings wirksame äußere Einprägungsmittel verzichten. Jedenfalls zeugte der neuliche Zeitungs-spott darüber, daß in einem evangelischen Lande Biblische Geschichtsbilder, „auf denen auch Gott, der Herr, im Bilde dargestellt ist, gegen das ausdrückliche Bibelwort: „Du sollst Dir kein Bildniß machen!“ für den Schulgebrauch

untersagt wurden, keineswegs von einer pädagogischen Erfahrung und Einsicht des betreffenden Zeitungs-Correspondenten. Daß Gott da ist, steht in dem Herzen jedes Kindes geschrieben, dazu bedarf es keines äußeren Einprägungsmittels durch ein Bild: prägt sich aber in die empfängliche Phantasie des Kindes ein Bildniß Gottes ein, so muß lange daran gearbeitet werden, es wieder hinauszuschaffen, bevor das Bewußtsein des Allgegenwärtigen und Allsehenden Gottes in der Seele des Kindes Raum findet. Der „Bilderdienst“ würde nicht so schwer zu bekämpfen sein, wenn er nicht in dem sinnlichen Wesen des Menschen einen so willigen Boden fände.

Wie es im Allgemeinen um die in den Kindern ohne Hülfe der wirklichen Anschauung hervorgerufenen neuen Vorstellungen steht, das zeigt sich vielleicht nirgends deutlicher, als in demjenigen Unterrichtsfache, dessen Gegenstand die localen Verhältnisse selbst sind, nämlich in der Geographie. Der Lehrer schildere den Kindern möglichst sorgsam, was eine Meerenge, ein Meerbusen, eine Halbinsel, eine Landzunge u. s. w. ist, er zeige dabei immer wieder auf die Landkarte hin, und gehe nachher mit den Kindern an ein wirkliches Ufer heran, etwa auf einem Wege, der an einem Landsee oder dem Meere hinführt, und die Kinder finden selbst von allem demjenigen, welches der Lehrer ihnen in der Schule vorerzählte und sie ihm nacherzählten und auf der Landkarte rasch zu finden wußten, kaum ein Einziges wieder. Einzelne geographische Bemerkungen über dasjenige, was die Kinder auf einem solchen Spaziergange selbst sehen, fördern dieselben sicher und rascher, als eine ganze Reihe von Schulstunden. — „Geographische Charakterbilder“ u. s. w. können sehr nützlich angewandt werden, dienen aber zur vollständigen Verwirrung, wenn die nöthige Grundlage nicht zuvor sicher und fest gelegt wurde.

Kurz, — die körperlichen Gegenstände selbst sind das rechte Anschauungsmittel; — Bilder sind allerdings ein Veranschaulichungsmittel, aber in der Schule nur innerhalb der gegebenen Grenzen, und unter den genannten Voraussetzungen zu gebrauchen.

In einer der besten beziehlichen Unterrichtsstunden unter denen, welchen ich beizuwohnen die Freude hatte — es war auf dem Volksschullehrer-Seminar in Stade — hatte der Lehrer größere Zweige von sämmtlichen Nadelholzarten, die im Hannoverschen Lande im größeren Maße kultivirt werden, vor sich liegen, und gab, so wie er fortschritt in seiner Belehrung, jedem Zöglinge einen kleinen Zweig in die Hand,

wobei er dem Ref. bemerkte, es sei dies für das laufende Jahr die letzte Stunde in der Pflanzenkunde, da bereits nach der vorgeschrittenen Jahreszeit alle Pflanzen draußen schliefen. Die daran geknüpfte Besprechung war außerdem so interessant und lehrreich, daß Ref. mit der Ueberzeugung wegging, es sei den Zöglingen auch für andre Stunden in ihren künftigen Schulen mehr gegeben als bloße Tannenzweige, und um so mehr, da der Lehrer es nicht versäumte, darauf aufmerksam zu machen, wie wenig ausreichend daneben relativ sehr gut gemachte, zugleich mit vorgezeigte Abbildungen seien.

10. Deutsche Stylübung.

Unter allen Unterrichtsfächern, welche auf den Lektionstabellen der Schulen sich finden, dürfte keins sein, dessen formelle Schwierigkeiten in Wirklichkeit so groß sind, als dasjenige, welches mit „Deutsche Stylübung“ bezeichnet zu werden pflegt. Ueber keinen Unterrichtsgegenstand ist in der Literatur, in Conferenzen u. s. w. die Zahl der Rathgeber größer, so daß man nicht ohne Grund fürchten muß, zu der großen Zahl hinzugerechnet zu werden; und dennoch dürfte kaum bei einem zweiten Unterrichtsgegenstande das endliche Resultat geringer sein. Letzteres gilt außerdem in relativ gleichem Maße von höheren wie von niederen Schulen. Freilich gleicht sich der beziehliche Mangel meistens später wieder aus, indem derjenige, an welchen seine Lebensverhältnisse häufiger die Forderung stellen, seine Gedanken schriftlich auszudrücken, zu dieser Fähigkeit in der Regel nach der Schulzeit fast unbewußt, relativ hingelangt: aber daß er solche Fähigkeit bei seiner Entlassung aus der Schule nicht besaß, davon liegt ihm, wenn er später seine eigenen Schularbeiten wieder zur Hand nimmt, der Beweis meistens in der Hand. Eine Folge dieser Erfahrung ist es, daß einzelne im Uebrigen sehr tüchtige Pädagogen aus ihrer eignen Erfahrung heraus zu der Meinung hinkamen, es seien die bestimmten Stunden der „Deutschen Stylübung“ in der Schule eigentlich überflüssig, da die sprachliche Ausdrucksfähigkeit auch ohne solche bestimmte Uebungen mit der allgemeinen geistigen Entwicklung Schritt halten müsse. Allein ein solcher Desperations-Entschluß ist schon aus dem einfachen, aber durchdringenden Grunde unstatthaft, weil es in der Schule, sei es in der höheren, sei es in der niederen, einen Unterrichtsgegenstand gar nicht geben kann, der ohne selbständige und bestimmte Uebung bleiben dürfte. Verf. hatte selbst als Schüler des Gymnasiums einen Lehrer in der „Deutschen Stylübung“, der, wie er es unverholen den älteren Schül-

lern später aussprach, dieses sein Unterrichtsfach für so ziemlich überflüssig hielt, weil er selbst, wie er gestand, auf der Schule wenige oder gar keine „Deutschen Aufsätze“ gemacht hatte. Aber obgleich Verf. keinem seiner Lehrer dankbarer ist, als gerade diesem seinem unvergeßlichen Lehrer, so entging es doch schon damals sogar uns Schülern nicht, daß, so gewissenhaft und tüchtig er auch unsere sprachlichen Arbeiten corrigirte, so wenig sich doch seine eigne Unbeholfenheit im Deutschen Ausdrucke leugnen ließ. Von der andern Seite kennt Verf. jetzt einen Lehrer, der gerade durch seinen gewandten und schönen Deutschen Ausdruck weithin bekannt ist, der aber gleichfalls es offen ausspricht: „Auf der Schule konnte ich keinen Deutschen Aufsatz machen!“ und der dennoch an die „Deutschen Aufsätze“ seiner Schüler ziemlich hoch gestellte Anforderungen stellt, ja die Fähigkeiten der einzelnen Schüler fast allein nach ihren „Deutschen Aufsätzen“ zu beurtheilen scheint.

Vor auf es bei dem Unterrichte in der „Deutschen Stylübung“ zuvörderst ankommt, das ist — und diese Forderung greift nicht minder in die beziehliche Litteratur, in Conferenzvorträge u. s. f. hinein — daß der Lehrer sich klar und bestimmt frage und sage: „Worin besteht die eigentliche und stetige Aufgabe des Lehrers bei dem Unterrichte in der Deutschen Stylübung?“ — denn der Mangel an klarem Bewußtsein dürfte in keinem Unterrichtsfache gefährlicher sein und leichter störend eingreifen können in den gesunden Fortgang der geistigen Entwicklung eines Schülers, als gerade in dem vorliegenden. Daß solches noch lange nicht genug erkannt wird, sieht man z. B. daraus, daß es selbst auf Gymnasien und andern Schulen mit mehreren Lehrern und mehreren Classen noch immer nicht selten vorkommt, daß die „Deutschen Aufsätze“ einer Classe in eines Andern Hand, als in der des Ordinarius oder Classenlehrers sind.

Die genannte Frage spaltet sich aber für ihre praktische Anwendung, und darauf kommt es hier an, in zwei Aufgaben, nämlich zuerst die Wahl und Aufgabe der Thematata und zweitens die Correctur der gelieferten Arbeiten. — Verf. will eingestehen, daß auch ihm, als er als Gymnasiallehrer die „Deutschen Aufsätze“ in Prima übernahm, die Schwierigkeiten der Aufgabe so scharf entgegen traten, daß er dieselben erst dann allmählig bezwingen zu lernen hoffte, als er zu obigen ersten Fragen zurückgegangen war, und als er die Antwort nicht in dem „Gymnasium“, sondern in der „Schule“ suchte. Was Ref. damals Gymnasiasten gegenüber, und später Seminaristen gegenüber fand, erlaubt er sich in der Kürze darzulegen.

Wenn Platos Satz: „Lehren heißt nicht Neues mittheilen, sondern die Schüler zum Bewußtsein dessen bringen, was in ihnen liegt!“ und die mit diesem Grundsatz in engster Verbindung stehende ächt pädagogische Forderung der Preussischen Regulative (S. 75): „Daß kein Kind in irgend einem Stücke unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbständigen Darstellung kommt!“ — in irgend einem Unterrichtsfache zwingend hervortretende Geltung hat, so ist es in dem Deutschen Sprachunterrichte: mithin setzt der Deutsche Sprachunterricht die „Deutsche Stylübung“ als Frucht wie als Wurzel mit Nothwendigkeit voraus. Schon aus diesem Grunde ist es ein wesentlicher Fortschritt, daß es jetzt anerkannt wird, daß mit dem ersten Deutschen Sprachunterrichte, dem Lesenlehren, die erste Deutsche Stylübung, d. h. das Schreibenlehren, gleichzeitig angefangen und gleichmäßig fortgeführt werden muß, obgleich damit nicht der „Schreiblesemethode“, sowie dieselbe jetzt oft gefordert wird, das Wort geredet sein soll. Wir sagen nicht: „Schreiblesen“, sondern: „Schreiben und Lesen“; und wir wollen damit sagen, daß, wenn die mechanische Lesefertigkeit errungen ist, zugleich die orthographische Schreibefertigkeit errungen sein soll, ohne daß daraus die Folgerung zu ziehen ist, daß das Eine nur durch das Andere erreicht werden könne und solle.

Jedenfalls steht es fest, daß es überhaupt bei dem Deutschen Sprachunterrichte, abgesehen von den nothwendigen mechanischen Fertigkeiten, nicht die Aufgabe des Lehrers ist, den Kindern Etwas mitzutheilen, welches nicht schon als Anlage und relative Fähigkeit ihnen gehörte, sondern daß des Lehrers Aufgabe nur eben darin besteht, den Kindern Veranlassung und Anleitung zu geben, ihre natürliche Sprachanlage durch selbständige Uebung zur bewußten Sprachfähigkeit zu entwickeln; und daß dieser allgemeinen Lehraufgabe des Deutschen Sprachunterrichts gemäß bei der Deutschen Stylübung die Themata gewählt, die Anleitung zur Ausführung gegeben, die Correctur geübt werden muß.

Was zuvörderst die Wahl der Themata betrifft, so werden darin nur zu oft Mißgriffe begangen, die auf die Schule einen nachtheiligen Einfluß üben, der weit über die deutsche Sprachfertigkeit der Kinder hinausreicht. Verf. gehört nicht zu denjenigen, welche, wenn leider nur zu sehr mit Recht über den Mangel an Pietät, über Wichtigthuerei und Räsonnirlust unsrer Jugend geklagt wird, sogleich auf die Schule losschlagen, denn die übrigen Factoren eines solchen trauernden Resultats waren oft weit davon entfernt, der Schule auf die

geistige Entwicklung der heranwachsenden Jugend einen wesentlichen Einfluß überlassen zu wollen: wenn man aber die Themata sieht, welche in manchen niederen und höheren Schulen Schülern und Schülerinnen gegeben werden, wenn man pädagogische Einsicht und Erfahrung genug hat, um es zu begreifen, von welchen sittlichen Folgen, um von der sprachlichen Entwicklung an sich noch zu schweigen, es sein muß, wenn Schüler und Schülerinnen durch die gegebenen Themata direct aufgefordert werden, bald ihr innerstes und heiligstes Seelenleben, das seinem Wesen nach der schamhaften Zurückhaltung bedarf, hervorzuzerren und zu profanisiren, — bald Gefühle zu erheucheln, von denen ihr Herz nichts weiß, — bald mit unreifem Urtheile über Andere, deren Thun und Wollen, den Stab zu brechen, bald sich selbst auf einen Standpunkt des Urtheilens hinaufzuschrauben, der aller kindlichen Bescheidenheit Hohn spricht, bald sogar frevelhaft selbst zu rütteln an ihrem eignen einfachen und kindlichen Glauben an das Heiligste, als wäre auch hier Geben und Nehmen Menschenwerth: — so fühlt man sich wahrlich wider Willen zu dem Wunsche hingedrängt, daß ein schönes und nothwendiges Gut jeder Schule, die freie Bewegung des Lehrers innerhalb derselben, in vorliegender Beziehung durch bestimmte und streng gehaltene Gesetze geregelt werden möchte. Es ist den Preussischen Regulativen der Vorwurf gemacht worden, daß sie die freie Bewegung der Lehrer zu sehr einengen, aber ich gestehe, daß ich, selbst der allgemeinen Elementarschule gegenüber, nach mannigfachen Wahrnehmungen gewünscht hätte, daß über die statthafte Wahl der Stylübungs-Themata feste und streng einzuhaltende Regeln in den Regulativen gegeben worden wären. Auf keinen Fall ist eine wirkliche Direction einer Schule möglich, wenn die Wahl der Themata der Beaufsichtigung des Dirigenten völlig entzogen ist. — Freilich wird die Sache um so bedeutender, je höher die beziehliche Bildungsstufe der Schüler ist, mithin die Mißgriffe um so tiefer eindringen können. Man klagt oft darüber, daß die Studenten über ihre Lehrer und deren Leistungen aburtheilen, als hätten sie alles das vollständig beseitigt, womit sie eben erst den Anfang machen sollen, u. s. w. — aber man sollte nicht vergessen, die Themata nachzusehen, durch welche sie oft schon in der Secunda und Prima zu solchem frühreifen Aburtheilen aufgefordert wurden.

So wahr es ist, daß die allgemeine geistige Entwicklungsstufe eines Schülers und einer Schülerin am sichersten an dem „Deutschen Aufsatz“ erkannt wird, und auch wie die Preussischen Regulative (S. 28) mit vollem Rechte sagen: „an dem Vorlesen eines fremden Aufsatzes“,

denn auch hierin steht Schreiben und Lesen neben einander; — eben so wahr ist es, und zwar aus gleichem Grunde, daß die besten Seelenkräfte des Schülers und sein innerstes Seelenleben bei der „Deutschen Stylübung“, selbst dann, wenn eben nur eine „Wiedererzählung“ und kein bloßes „Niederschreiben“ verlangt wird, in Anspruch genommen werden, und daß eben deshalb dabei von Seiten des Lehrers nie zu sorgsam, kaum zu ängstlich verfahren werden kann.

Indes muß die Wahl der Themata auch in Beziehung auf die relative Entwicklung der Sprachfähigkeit der Kinder sehr sorgsam vorgenommen werden, und auch in dieser Hinsicht sind Mißgriffe nicht selten. Es werden in den Schulen oft Themata aufgegeben zur selbstständigen Bearbeitung, zu deren Durchführung ein Styl gehört, welcher noch den Schülern und Schülerinnen durchaus fern liegt, weil die betreffenden Lebenserfahrungen ihrem Lebenskreise noch fern liegen: die natürliche Folge ist affectirtes Künsteln, die Unterbrechung aller gesunden Entwicklung des Styls. Zwiefach verderblich ist dieser Mißgriff, wenn, wie es in Privat-Instituten, namentlich Mädchen-Instituten, aber auch in öffentlichen Schulen nur zu häufig vorkommt, die Eitelkeit der Lehrer durch solche Themata frühreife Früchte von ihren Schülern erzielen und vorzeigen will. Ja, man wird der Wahrheit kaum zu nahe treten durch die Behauptung, daß auch unter den höher Gebildeten unsrer Tage die originelle, d. h. gesunde Stylentwicklung gerade deshalb immer seltner werde, weil es nur allzu gewöhnlich sei, daß auf den höheren Schulen durch solches Haschen nach frühreifen Früchten die gesunde Stylentwicklung unterbrochen werde: — da wäre es freilich entschieden vorzuziehen, daß die „Deutschen Stylübungen“ ganz unterblieben, mithin die natürliche Stylentwicklung sich selbst überlassen wäre. Jeder irgend vorgeschrittne Primaner wird, wenn er nur einige Perioden aus einem seiner griechischen oder römischen Classiker gelesen hat, sagen können, welchem Classiker sie angehören, aber dasselbe gelingt ihm bei den deutschen Ausarbeitungen seiner Lehrer in der Regel nicht, es sei denn, daß er den Verfasser an Wunderlichkeiten erkennt.

Wo eine wahre geistige Persönlichkeit, ein geistiger Charakter sich entwickelt hat, da ist derselbe auch an seinem Styl zu erkennen. Unsre eignen Classiker geben den Beweis, denn es ist für einen irgend Kundigen nicht nothwendig, daß er, wenn er ein Buch eines unsrer Classiker in der Hand hat, den Titel nachsieht, um zu wissen, von wem das Buch ist. — Was ein Lehrer daher bei der Stylübung seiner Schüler

zu thun hat, ist, daß er ihrer eignen Stylentwicklung zu Hülfe komme, und was der Lehrer zu vermeiden hat, ist, daß er der natürlichen Stylentwicklung seiner Schüler ein Hinderniß in den Weg legt. Wer aber bei solcher Aufgabe, wie kein Lehrer es unterlassen sollte, tiefer und länger nachgedacht hat über die geheimnißvolle Verbindung zwischen Sprechen und Denken, der wird sich bald sagen müssen, daß eine Störung der natürlichen Stylentwicklung tiefer und weiter hineingreift in die gesammte geistige Entwicklung, als dem zunächst nur äußere Dinge erfassenden Lehrer-Auge offenbar wird. Kurz, ich kann nicht umhin, es auch hier zu wiederholen, daß, mag hier auch zunächst nur von den höheren Schulen die Rede sein, ich mich auch in dieser zweiten, intellectuellen Beziehung zu dem Wunsche hingedrängt fühle, daß die Wahl der Aufsatz-Themata für die Schule durch ein Gesetz, welches die Inspection in gleicher Weise wie den Lehrer zügelt, geregelt werde.

Was von der Wahl der Themata gesagt ist, dasselbe gilt zweitens kaum weniger von der Correctur der gelieferten Arbeiten. — Daß im Allgemeinen jeder Lehrer, welcher das Recht ausübt, Aufgaben zu stellen, auch die Pflicht erfüllen muß, die gelieferten Arbeiten mit derselben und noch größerer Sorgsamkeit zu corrigiren, welche er von den Schülern bei der Anfertigung der Arbeiten verlangte, das bedarf keines Beweises, wie oft auch dagegen gesündigt wird. Es ist die allgemeine und stete Erfüllung dieser Pflicht für die Sittlichkeit und das Wissen einer Schule so wesentlich, daß ein Lehrer, welcher die Correctur der ihm gelieferten Arbeiten versäumt, oder ohne bestimmten, auch den Kindern vorliegenden Grund aufschiebt, oder nachlässig betreibt, das Recht, Aufgaben zu stellen, sofort verlieren müßte. Aufgaben stellen — das kann Jeder und will Jeder; aber corrigiren — das kann und will nicht Jeder.

Indes ist es nicht genug, daß corrigirt wird, sondern es kommt nicht weniger darauf an, wie corrigirt wird. — Daß zuvörderst jeder Lehrer dieselbe Ordnung und Sauberkeit, welche er bei der Anfertigung der Arbeiten von den Kindern verlangt, auch bei seinen Correcturen anwenden muß, sollte keiner Erwähnung bedürfen, bedarf derselben aber mancher corrigirten Schularbeit gegenüber gar sehr. — Gellert soll Jemandem, der ihn bat, eine Dame als Gouvernante zu empfehlen, erwidert haben: „Veranlassen Sie dieselbe an mich einen Brief zu schreiben!“ — ich habe bisweilen einem jungen Lehrer, der über Unordnung und Unsauberkeit der ihm abgelieferten Schularbeiten klagte,

erwidert: „Zeigen Sie mir gefälligst Ihre Correcturen!“ — Daß der Lehrer eine große Anzahl von Büchern zu corrigiren habe, läßt kein Kind ihm als Entschuldigungsgrund gelten, wenn es seine mit Mühe sauber gehaltene Arbeit durch die Correctur unsauber gemacht sieht, und in die Klage des Kindes stimmt die Mutter um so mehr mit ein, je mehr es ihr vorher Freude machte, die saubere Arbeit ihres Kindes zu sehen. Dasselbe gilt von flüchtig gemachter Correctur. Nur ein fleißiger und sorgfamer Corrector darf sich auf die Dauer auf fleißige und sorgsame Schulmanuscripte Rechnung machen. Wer aber glaubt, es könne den Schülern eine zu große und zu sehr in das Einzelne, vielleicht ins Kleinliche gehende Correctur ihrer Arbeiten bald lästig werden, der kennt die Kinderherzen nicht, und der hat jene Furcht nicht aus seiner Erfahrung zwischen den Schulbänken geholt. Vielmehr wird jeder Lehrer, welcher über mangelhafte schriftliche Arbeiten seiner Schüler zu klagen hat, leicht die Erfahrung machen können, daß eine recht sorgsame Correctur das erste und schnell wirkende Mittel ist, sorgsame Arbeiten der Kinder zu erhalten, und es steht einmal fest, daß bei den schriftlichen Schularbeiten Aeußeres und Inneres mit einander im Allgemeinen Schritt hält. Ich erlebte es schon oft, wie bei einem Lehrerwechsel aus dem genannten Grunde die Schularbeiten sich hoben und sanken. — Die Freude der Kinder, die Arbeit des Lehrers an ihrer Arbeit zu sehen, überwiegt weithin den etwaigen Verdruß, die eigne Arbeit getadelt zu sehen; und wenn in einer Schule ein solches Bewußtsein noch nicht erwacht wäre, so ist der erste Schritt der innern Disciplinirung der Schule noch nicht geschehen.

Was endlich die innere Aufgabe der Correctur betrifft, so muß sich der Lehrer stets vor Allem daran erinnern, daß er, wie gesagt, seinen Schülern nicht seinen Styl mitzutheilen hat, sondern daß er die natürliche Entwicklung ihres eignen Stylls zu leiten und zu fördern hat. Es ist das allgemeine Gesetz der Correctur damit ausgesprochen, aber freilich ist die Erfüllung des Gesetzes damit nicht gegeben. Die Erfüllung des Gesetzes ist schwer, weil es dem Lehrer oft schwer gelingt, die eigne Lust, einen ihm besser gefallenden Ausdruck in der Schülerarbeit wiederzufinden, insoweit zu besiegen, als das Recht der organischen Sprachentwicklung des Kindes es verlangt. Sie ist ferner schwer, weil es sachlich oft schwer gelingt, den begangenen logischen Fehler oder rhythmischen Mißton dem Kinde zum klaren Bewußtsein zu bringen, und ohne solches Resultat unterbleibe vorläufig die Correctur. Eine für die gesunde Stilentwicklung des Kindes sehr ge-

fährliche Correctur ist es aber, wenn der Lehrer durch dieselbe nicht logische Fehler oder rhythmische Mißtöne beseitigen, sondern rhetorischen Schmuck, Bilder und Aehnliches, vor der Zeit, wo derselbe aus dem geweckten Schönheitsinn der Kinder selbstthätig hervortritt, in ihre Arbeiten hineincorrigiren will. Durch solche unnatürliche Verschönerungen wird die natürliche Entwicklung des Styls der Kinder oft so sehr gestört, daß er sich später nur mit großer Mühe, oft gar nicht wieder erholt, wovon sich Belege genug beibringen lassen würden, wenn man manches Mannes corrigirte Schularbeiten an seinen spätern Styl hielte. Wenn man Aufsatz-Themata und Correcturen namentlich in vielen Mädchen-Instituten oder Schulen sieht, so wird man auch, denn Lesen und Schreiben gehören stets zusammen, eine Hauptursache des spätern schlechten Geschmacks, der sich in der Wahl der Lectüre zeigt, nicht vergebens suchen.

Was schließlich die grammatische Correctur betrifft, so hat dieselbe in der Volksschule wie in der höhern Schule ein unbedingtes Recht, denn die Sprache in ihrem grammatischen Baue ist das Eigenthum des sprechenden Volkes, tritt also als Gesetz des Ganzen, der Gesamtheit, dem Einzelnen gegenüber. Aber es folgt daraus zugleich, daß der Einzelne das Recht und die Pflicht hat, ein relatives Verständniß der Gesetze des Sprachgebrauchs sich anzueignen, und es ist eine starke Bedrohung jeder wirksamen grammatischen Correctur, wenn es jetzt hier und da scheint Gebrauch werden zu wollen, jede grammatische Belehrung, also auch diejenige, welche die nothwendige Voraussetzung des relativen Verständnisses der grammatischen Correctur ist, aus der Allgemeinen Schule zu verbannen. Freilich war eine Zeitlang die entgegengesetzte Gefahr da, nämlich daß der grammatische Schulunterricht es vergessen zu wollen schien, daß es seine Aufgabe sei, die Sprache richtig sprechen und schreiben zu lehren, aber man vergaß auf der andern Seite, daß diese Gefahr mehr in den Büchern der Grammatiker, als in den Schulen selbst sich fand; und wenn man jetzt hin und wieder, z. B. in den untern Classen von Gymnasien, Schüler findet, welche Sätze vor- und rückwärts übersetzen oder hersagen, ohne Wörterclassen und Satztheile zu kennen, ohne auch nur die Präpositionen der Reihe nach auswendig gelernt zu haben u. s. w., so steht es mir wenigstens fest, daß es bei solchem Verfahren nicht schwer wäre, auch für die höhere Schulbildung einen Gegenstand, der geeigneter wäre, als der Sprachunterricht, zu finden.

Zur Concentrationsfrage.

Von W. Langhein.

Die Frage nach der Concentration des Schulunterrichts beschäftigt jetzt fast alle denkenden Lehrer. Mehr oder weniger ist man sich dabei bewußt, daß dieselbe einen sittlichen Hintergrund habe, und daß als erziehlich wirkend nur ein in sich wohl gegliederter Unterricht gedacht werden könne, ein Organismus, der sein Lebensgesetz in den psychologischen Bedürfnissen des Zöglings habe, nicht aber in dem, was man wohl Bedürfnisse und Forderungen des Lebens nennen hört, auch nicht in der Natur der Wissenschaften. Die Concentrationsfrage berührt daher die Volks- und Bürgerschule, wie das Gymnasium. Nur die Fachschulen, die Gewerbschulen, kennen sie nicht. In der Volksschule ist es vornehmlich der Religionsunterricht, in den höhern Schuler der Sprach- und Geschichtsunterricht, an den sie sich anknüpft hat und den sie bedingt. Die höhere Bürgerschule kann am wenigsten durch Wegschneiden von Lehrfächern concentriren. In ihr sind es daher außer jenen die naturwissenschaftlichen Disciplinen und der mathematische Unterricht, welche, sei es durch organische Durchdringung, wie Seitens der Mathematik und Physik, sei es durch Succession, wie Seitens der descriptiven Naturwissenschaften, der Physik und Chemie, jetzt concentrirt sein wollen. — So geht denn die Concentrationsfrage, deren Lösung der Praxis verhelfen würde aus dem Dilemma zwischen Vielseitigkeit des Interesses und Vertiefung und Gründlichkeit der Bildung wie Sicherung und Kräftigung des sittlichen Willens, durch alle Lehrerconferenzen und pädagogischen Zeitschriften.

Die Protestantischen Monatsblätter von Dr. Gelzer enthalten im Decemberheft 1856 Pädagogische Briefe eines ältern Schulmannes an einen jüngern vom Oberstudienrath Dr. Roth in Stuttgart.

Die Mehrzahl dieser sechs Briefe ist früher bereits im Württembergischen Correspondenzblatt veröffentlicht. Sie behandeln folgende Themata:

1) Das Natürliche im Unterricht — Pestalozzi und Becker — die Aufgabe der Volksschule.

2) Wesen und Zweck alles Lernens — Unterschied von Conception und Perception, von Conception und Gedächtniß.

3) Das Wesen der Perception und das Geheimniß der Lehrfähigkeit — die lateinische Sprache als geistiges Bildungsmittel.

4) Die fundamentalen Mängel des Geschichtsunterrichts — die Unfruchtbarkeit unsres gewöhnlichen Schulunterrichts.

5) Das Verderbliche und Unwahrfaste des gewöhnlichen systematischen Religionsunterrichts.

6) Die Gegenwart als Uebergangszeit — das Princip der alten Methode: die Uebung als Quelle der Selbstständigkeit — Grundgebrechen unsrer Generation: Vielwisserei, Mangel an Willenskraft und Selbstverleugnung — die Nachtheile des bureaukratisch-militärischen Zuschnittes im Schul- und Kirchenwesen.

Von diesen lehrreichen Briefen ist es vornehmlich der erste und vierte, welcher die Concentrationsfrage behandelt. In dem ersten derselben geht der Hr. Verf. davon aus, wie Pestalozzi mehr als ein andrer gezeigt habe, daß die Natürlichkeit des Unterrichtsstoffes nicht liege in der räumlichen Nähe der Sache, in deren natürlichem Reize oder darin, daß die Sache schon *enracé* im Kinde vorhanden sei; daß vielmehr der scheinbar natürliche Stoff in demselben Augenblicke, wo er zum Unterrichte verwendet wird, ein künstlicher Stoff werde. Jeder Unterrichtsstoff, sagt er, ist ein künstlicher, und seine Natürlichkeit wohnt in seinem Verhältniß zur Fähigkeit des Alters und des Kindes, ihn zu erfassen, sowie in dem Grade seiner Brauchbarkeit als Bildungsmittel. Der deutsche grammatische Unterricht, welcher dem Kinde den Leib seiner Vorstellungen, die eigne Sprache bis in ein Detail analysirt, dem auch die größte kindliche Kraft erliegen muß, bietet dem Verf. dann ein Analogon zu den Anschauungsübungen Pestalozzi's, in denen er den Leib als das nächste und natürlichste Object nimmt, und diese Parallele führt ihn hin auf den Zweck und die Mittel des in der That natürlichen Sprachunterrichts in der Volksschule. Der Zweck ist ihm, es solle die Schriftsprache gelehrt werden, in welcher auch der geringste Mensch sein Kirchenlied singt, predigen hört und seine Bibel sammt seinen Gebeten liest. Das Hinderniß dafür, daß die bessere Mehrzahl der Schüler vom 8. bis 14. Jahre die Schriftsprache wirklich lerne, sei das Hereinbringen fremdartiger Stoffe in die Volksschule und eben damit die Zerstreuung der Gedanken auf Seiten der Lehrer und der Schüler. Die Frage sei nun nach dem natürlichen Substrat, um das Deutsche am Deutschen zu lehren. Offenbar müsse einerseits das was man liest und was der Lehrer lehrt, das Idiom des Lernenden andererseits, die Schriftsprache

des Schülers der Volksschule erzeugen. Diese Erzeugung könne natürlich nicht stattfinden aus mundartlichem Lesestoff; aber auch nicht, wenn Musterstücke aufgenommen werden, deren Verfasser zum größten Theile sich in einem Kreise von Vorstellungen bewegen und eben darum eine Sprache gebraucht haben, welche beide von den Vorstellungen und der Sprache der Bauern immer geschieden bleiben werden. Die beiden zeugenden Elemente müssen zwar verschieden, aber dabei voraus schon verwandt sein. Beides, die nöthige Verschiedenheit und die nöthige Verwandtschaft sei zu erkennen nur in der Bibelübersetzung. Hiernach müsse also die Bibel das einzige Lesebuch (Lesebuch, nicht Leselehrbuch) in der Volksschule sein. Aber nicht bloß der Sprache, sondern auch dem Inhalte nach verdiene sie dieses. Die Volksschule, wie jede Schule, welche auf Bildung ausgehe, oder wenigstens die Grundlagen der Bildung geben wolle, begründe die Bildung nur durch ein in sich dermaßen geeinigtes Wissen, daß dessen einzelne Theile als Glieder des einen geistigen Ganzen zu erkennen sind. Ein gebildeter Bauer sei der, dessen Kenntniß und Verständniß der heiligen Schrift zu einheitlichem, wachsendem und selbständigem Wissen der Offenbarung geworden sei. Bestehe nun neben der Bibel noch ein Lesebuch in der Volksschule, so theile und störe selbst das Beste die Einheit des Bildungsganges, und gebe eine Zwiefältigkeit der Tendenz, von der nichts Gutes zu erwarten sei. Natürlichkeit der Unterrichtsstoffe sei nur dann vorhanden, wenn einer derselben, und zwar der geistigste Stoff, den Kern und Stamm vorstelle, dem die andern als Zweige angehören.

Wir finden hier also genau einen Abschnitt eines Gedankenkreises der Revue wieder; einen Abschnitt, denn der Verf. hat den Inhalt der Bibel nur in einer Nebenbetrachtung herbeigezogen, während die Revue, oder sagen wir lieber Scheibert in der Revue (s. deren Jahrgang 1853) die Erziehung in der Volksschule sich zum Thema gesetzt hatte. Will die Volksschule durch ihren Unterricht erziehen, so darf sie nicht durch Realunterricht die Richtung des Sinnes auf die materiellen Interessen begünstigen; sie darf nicht durch eine Mannigfaltigkeit heterogener Gegenstände die Bildung von isolirten Vorstellungsmaßen fördern, welche sich gegenseitig schwächen, so dem Geiste den Einfluß auf den Willen rauben, und diesen dem niedrigen Interesse oder der Lust anheim fallen lassen; sie muß vielmehr eine Vorstellungsmasse kräftigen, sie nach allen Seiten hin stützen, eine Lebendigkeit der Reproduction derselben erzielen und so ihr ein solches

Gewicht für das Begehren, Wollen und Thun geben, daß die niedern Willensmotive dadurch überwogen werden. Unfre Leser werden sich jetzt vielleicht weiter erinnern, wie Scheibert den gesammten in der Volksschule denkbaren Realunterricht dem Bibellesen und dem Religionsunterrichte dienstbar wissen wollte, und wie so eine Vereinigung, Concentrirung und Einheitlichkeit des Unterrichts denkbar war, bei der, und zwar nur bei ihr, durch Unterricht eine Veredlung des Volks möglich ist.

Wir hoffen, beiläufig gesagt, es werde Hrn. Dr. Roth nicht schmerzen, wenn er nunmehr in dem Pädagogischen Jahrbuch oder in den Rh. Bl. über sich denselben Spruch ausgehen hört, den die Revue tragen muß. Doch vielleicht bleibt er verschont, da es doch möglich wäre, daß von den 15 Exemplaren (oder waren es nur 12?), welche nach Angabe des Jahrbuchs für 1857 von der Päd. Revue in Preußen nur abgesetzt werden, aus welcher Zahl man, beiläufig gesagt, entnehmen könne, wie eifrig die Preussische Lehrwelt an den Tendenzen des Raumerischen Ministeriums Antheil nehme, daß von diesen 15 oder 10 Exemplaren gerade der Herausgeber des Pädagogischen Jahrbuchs für 1858 keines zu Gesicht bekäme. Sollte es doch geschehen, oder sollten etwa die „Phantasien und Glossen aus dem Tagebuche eines conservativen Pädagogen“ eine zweite Auflage erleben, und deren anonymen Verfasser noch ebenso wenig Willens sein, guten Gründen eine Beweisraft zuzugestehen, so ist die Verurtheilung des Hrn. Dr. Roth freilich gewiß. Denn wie konnte er schreiben:

„Wo eine oberste Schulbehörde sich so von der herrschenden Meinung emancipirt wie das Preussische Ministerium durch die drei Regulative gethan hat, da werden schon wegen der Auctorität solcher Stimme jene sieben tausend in Israel sich freuen, welche ihre Knie nicht oder nur mit Vorbehalt und Protest vor Baal gebeugt haben: sie werden eine so muthvolle Kundgebung als den Anfang einer Umwandlung im ganzen Unterrichtswesen betrachten dürfen, wodurch die Aufgaben der Schulen auf das Maß beschränkt werden, welches sie erreichen können und wodurch die Leistungen der Schulen zur Wahrheit werden.“

Hiermit stehen wir nun mitten in dem Thema des vierten Briefs. Der Geschichtsunterricht, sagt der Verf., leistet nicht, was man demselben zuschreiben gewohnt ist. Können wir sagen, daß der compendiarische Geschichtsunterricht gebe, was wir versprechen: Weisheit fürs Leben, Bildung des Herzens, Förderung der religiösen Er-

kenntniß und Stimmung? Täuschen wir nicht überhaupt, wenn wir behaupten, unsre Schüler in einem gewissen Zeitraum allgemeine Geschichte zu lehren, und daß dieser Unterricht bildend für unsre Schüler sein solle? Es ist ein großer Unsegen, daß die allgemeine Geschichte in unsre Schulen hineingekommen ist oder vielmehr sein will. Wird man von einem fleißigen Geschichtsunterricht außer dem Behalten von Daten eine Frucht des Unterrichts auffinden können? Nicht nur, wo der Unterricht auf die Ausfüllung gewisser Kategorien der historischen Reflexion ausgehe, als auf die Auseinanderlegung der innern staatlichen Verhältnisse, oder den Connex zwischen politischen und geistigen Bildungen mit den Naturbedingungen von Land und Klima, oder auf die Verknüpfung des innern geistigen Lebens der Völker in Litteratur und Kunst mit ihrem politischen Leben, nicht nur, wo nach solchen gewiß nicht dem geistigen Bedürfnisse der Jugend entnommenen Maßstäben das für den Unterricht Wichtige und Nöthige bemessen werde, sei die Frucht eine taube Ruß, da das Nachsprechen fremden Urtheils Anregung und Schärfung des eignen Urtheils hindere: sondern auch wo man sich auf die Darstellung der Hauptbegebenheiten, ihrer Ursachen und Folgen, der Charaktere, Bräuche, Sitten beschränke, werde die Bildung nicht gefördert, sofern die Geschichte eben allgemeine Geschichte sein wolle und daher in compendiarischer Form gegeben werden müsse.

Wir müssen hier eine Einrede thun, über die wir uns aber mit dem Herrn Verfasser sofort verständigen werden. Die Schule geht mit ihrem Unterricht unter andern auch aus auf Uebung im historischen Erkennen. Wir erreichen diese in der Schule wirklich, aber nur zum geringen Theil — ich sage nicht, gar nicht — durch unsern Geschichtsunterricht, überwiegend vielmehr durch die historischen Stoffe, welche unser Sprachunterricht bearbeitet. Das Wenige oder Namhafte an historischem Sinn und Verstand, was unsre Schüler auf der Schule erwerben, verdanken sie zum besten Theil dem Studium der Geschichtsquellen, und so kommen wir hier mit dem Verfasser zurück auf die Reformpläne von Peter, und auf den von Scheibert so genannten freien Unterricht. Der erstere giebt uns den Stoff, der letztere die Form desselben. Mit Peter sehen wir nur darin Hoffnung auf Erfolg, daß wir die Schüler zu den Quellen und zwar zu der naiven Geschichtserzählung führen. Im Widerspruch mit Herrn Dr. Roth wollen wir nicht erst den Lehrer, sondern die Schüler selbst aus den Quellen schöpfen lassen, und wenn ihm die Schwierigkeiten dabei

unüberwindlich scheinen, so müssen wir ihn auf die Scheibertsche Anzeige der Peterschen Schrift in der Pädag. Rev. 1850, Bd. 24, S. 308—319 verweisen, wo ein Weg angegeben ist, auf dem sie überwunden werden können. Ueber Herrn Peters eigne Widerlegung einiger wichtigen Einwendungen gegen die Ausführbarkeit seiner Idee sagt Scheibert: „Ob sie ihm vor dem Forum andrer Schulmänner gelungen sein wird, das steht zu bezweifeln. Ja, ob sie ihm, wenn er eben nicht an eine Umgestaltung auch andrer Unterrichtszweige und an eine Ineinanderarbeitung des gesammten Unterrichts, also an eine organische Gliederung desselben denkt, gelingen könne, müssen auch wir bezweifeln. Doch wir werden daraus nicht schließen: also kann aus der Idee des Verfassers nichts werden, sondern wir werden so sagen: weil die Idee eine wahre ist, so ist sie unabweisbar, und ihr muß Raum geschaffen werden, und zu ihrer Verwirklichung muß eine Umgestaltung der bisherigen Unterrichtsformen nothwendig eintreten.“ Wir können uns in der Schule, und zwar im Gymnasium sowohl wie in der höhern Bürgerschule nicht einmal mit dem begnügen, was, gewiß um nur das 'allensfalls auch zunächst und unter den gegenwärtigen Verhältnissen mögliche zu erreichen, Herr Dr. Roth als Aufgabe stellt. Wir geben ihm auch zu, daß die Deinhardt'schen Vorschläge nicht sichern vor Nachsprechen von Reflexionen des Lehrers und nicht nothwendig wirkliche Aufnahme des Stoffes von Seiten der überwiegenden Anzahl der Schüler zur Folge haben. Sondern wir müssen, unter Festhaltung der Cardinal-Forderung, daß der Schüler sich historische Gedanken und historisches Urtheil und historischen Sinn und historisches Interesse selber erarbeiten solle, den Stoff, den Herr Roth beschränkt, erheblich erweitern, und darum um so dringender darauf ausgehen, daß der Geschichtsunterricht in der That in den Organismus der übrigen ethischen Unterrichtsfächer eingegliedert werde, ja, daß diese nach der einen Seite hin wesentlich und ausdrücklich in den Dienst des ersteren gestellt werden. Es genügt uns nicht, den langen dünnen Compendienfaden abzuschneiden und von den Entwicklungsmomenten der Menschheit an den hervortretenden Punkten ein möglichst lebendiges Bild in der Seele des Schülers hervorzurufen, wobei die politische Seite allein in den Vordergrund träte. Wir müssen wirklich unsern Schülern ein Verständniß ermöglichen über die Entstehung und den geschichtlichen Proceß der Stände, Städte, Rechte, des Handels, der Gewerbe, Künste und was dahin gehört. Das alles aber kann der Schüler nicht „percipiren“, wenn er es nur aus dem Vortrage des Lehrers „concipirt“

hat; dazu gehört vielmehr eine eigne, intensive, mühsame Versenkung in den Stoff; nur aus dieser ist als Frucht des historischen Unterrichts Uebung im Erkennen möglich, und zwar dann nicht bloß im historischen, sondern auch im empirischen und speculativen. Also nicht auf eine neue Methode der Vorbereitung des Lehrers für seinen Unterricht gehen wir aus, sondern auf eine neue Methode des Unterrichts selbst. Ihr Wesen, wie es von Scheibert angegeben ist, besteht darin, daß 1) der zu erwerbende Stoff, so weit er auf den verschiednen geistigen Bildungsstufen vom Schüler erworben werden kann, von ihm selber auch erworben werde, und die Schule nur noch die Aufgabe der Verarbeitung und Vergeistigung dieses Stoffes habe; daß 2) alle Unterrichtsgegenstände sich gegenseitig unterstützen und sich soviel möglich in demselben Stofflichen bewegen; daß 3) die Arbeit unter den Schülern vertheilt werde, jeder auf seinem Gebiet oder nach den ihm gegebenen Gesichtspunkten die verschiedenen Stoffe durcharbeite, dann aber der Schüler vom Schüler lerne; so daß der Einzelne das Einzelne, die Classe das Ganze erarbeite, indem der Schüler vom Schüler lerne; daß 4) jeder einzelne Lehrer auf jeder Stufe wisse, was jeder der Collegen treibe, wie er's treibe, und was er ihm erarbeiten müsse, oder was ihm bereitgestellt sei.

Das Concentriren des Unterrichts bloß durch Streichen von Lehrgegenständen führt noch nicht zu einer innerlichen Einigung, und eine Schule mit nur zwei Lehrgegenständen kann in ihrem Unterricht immerhin noch zwei, ja mehr ganz von einander gesonderte Vorstellungsmassen erzeugen. Das Problem, eine befriedigende, abgeschlossene Bildung zu geben, bei Mannigfaltigkeit des Interesses aber doch eine sichere Lenkung des Willens nach den praktischen Ideen zu ermöglichen, ruht auf einer andren Concentration des Unterrichts, auf der innerlichen nämlich, welche jeden Zweig in den Dienst des andern stellt.

Es liegt für mich der Anlaß nahe, die Verschmelzung des Sprachunterrichts mit dem historischen, welche in Beider Interesse liegt, für die höhere Bürgerschule hier näher ins Auge zu fassen, da in dem neuerdings mitgetheilten Ministerialerlaß, auf Grund dessen die Organisation der Preussischen höheren Bürgerschule stattfinden wird, eben jene Concentration der Lehrgegenstände besonders betont ist. Indessen hoffe ich, daß Hr. Dr. Nobolsky seine in der Revue 1856, Februar, begonnene Abhandlung über den Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen in der höheren Bürgerschule noch während der Zeit vollenden wird, in welcher die Beratungen über unsre Sache schweben, und

ihm darf ich im Interesse unsrer Leser nicht vorgreifen. Für die Gymnasien liegt die Frage zum Theil anders, als für die höhere Bürgerschule. Das Gymnasium führt auf die Universität. Es kann sich vielleicht zum Theil beschränken, einzelne Fäden zu spinnen, die dort erst mit einander versflochten werden; aber auch nur zum Theil, aus Gründen die sowohl auf der intellectuellen als auf der ethischen Seite liegen. Es möge verstattet sein, hier nur zu weiterer Erwägung anzuregen; wie ich ja überhaupt auch nur habe anregen wollen, von den Briefen des Hrn. Dr. Roth, deren bedeutender übriger Inhalt hier nicht weiter zur Sprache kommen kann, am angezeigten Ort Kenntniß zu nehmen.

Die bürgerliche Gesellschaft und die höhere Bürgerschule.

Von W. Langbein.

Die Deutsche Vierteljahrsschrift ist eins der wenigen Organe, welches zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und der politischen Gesellschaft zu unterscheiden weiß, und welches die Naturgeschichte der ersteren, namentlich durch Kiehl, so gründlich wie geistreich bearbeiten läßt. Um so mehr ist es zu bedauern, daß sie die Schule nicht auch durchweg als eine Anstalt der bürgerlichen Gesellschaft behandelt, vielmehr als verstände es sich von selbst den Staat für den einzigen Schulherrn gelten läßt.

In Nr. 77, erstes Heft 1857, finden wir einen Aufsatz: Die Besoldungsfrage, ihr Charakter und ihre Lösung, der unser Interesse lebhaft angesprochen hat. Der Verf. geht dabei aus von der Ueberzeugung, daß unser öffentliches Leben an einer neuen Evolution arbeite. Diese Frage, sagt derselbe, strahlt mit ihren bedeutendsten Momenten in das bewegende Princip jener Umbildung im öffentlichen Leben unsres Volkes hinein. „Was dieses Princip selbst alles bedeute, ist mit tausend Worten nicht zu ergründen, aber mit zweien zu bezeichnen. Es handelt sich darum, die zu organischer Selbstthätigkeit wieder erwachte bürgerliche Gesellschaft von der absoluten Beherrschung und Bevormundung der Staatsgewalt zu befreien und die selbständig gewordene Gesellschaft mit der auf ihre vernünftigen Grenzen zurückgebrängten Staatsgewalt in die wirksamste Wechselbeziehung zu setzen. Dem Kaiser, was des Kaisers, der Gesellschaft, was dieser ist!“ Daß wir, in der Prämissen mit dem Verfasser auf völlig gleichem Boden stehend, doch schließlich in einen wesentlichen Gegensatz mit ihm über das Schulregiment gerathen, hat einen doppelten Grund. Für den Verf. ist die Schule der Inbegriff der allgemeinen Bildungspflege, für uns sind die Schulen Erziehungsanstalten. Für den Verfasser ist die bürgerliche Gesellschaft ein Abstractum, er kennt nur die einzelnen bürgerlichen Gesellschaften, für uns ist sie ein Concretum, nämlich die Provinzialgemeinde. Die Provinz ist die höchste Einheit der bürgerlichen Gesellschaft, und kann und sollte als solche aufgefaßt und organisiert sein. Wir wissen, wenn wir, nicht die Pflege der intellectuellen Interessen, aber die Sorge für die Erziehung durch öffentliche Schulen dem Staate abschieben, daß sie nicht den gesellschaftlichen Sonderinteressen, den Mitteln

der Einzelnen überlassen zu sein braucht, und daß nicht nothwendig so die Schule „das Mittel classenweiser Vererbung von Bildung und Nichtbildung“ sein muß, welche „die Armuth und herrschende Ungleichheit hoffnungslos verewigt;“ die bürgerliche Gesellschaft ist eben auch ein Cultursystem und pflegt unter den andern praktischen Ideen auch die der Vollkommenheit, und somit fällt auch die Bildungspflege in ihre Mission. „Nur der Staat“, sagt der Verf., „der persönliche Vertreter der Gesamtheit, vermag die sittlich-geistige Entwicklung jedes Einzelnen als allgemeines Interesse zu empfinden.“ Aber der Beweis dafür? Er ist nicht geliefert; er ist nicht zu führen. Aus der Natur des Staates, als der mit Macht, und zwar mit *suprema potestas* beleideten Gesellschaft, welche eine *potestas minus plena*, ein *jus statuendi minus plenum* bei der bürgerlichen Gesellschaft nicht ausschließt, sondern zu schützen hat, folgt vielmehr nur, daß er darüber zu wachen hat *)

- 1) daß alle zur Erziehung Verpflichteten ihre Aufgabe lösen,
- 2) daß alle zur Erziehung Berechtigten zu ihrem Rechte gelangen und Raum für ihre Thätigkeit gewinnen,
- 3) daß alle etwaigen Conflictte zwischen den erziehenden Mächten im Interesse der Erziehung geschlichtet und überhaupt das Rechtsverhältniß zwischen ihnen allseitig gewahrt werde,
- 4) daß alle zu Erziehenden zu ihrem Rechte, erzogen zu werden, gelangen; endlich
- 5) daß nicht durch die Erziehung an einem Punkte eine Reihe von Ideen, in specie praktischer Ideen der Gemeinschaft, der Art angebaut und gekräftigt werden, daß der Zögling in einen innern Gegensatz mit den in der Staatsgemeinschaft gültigen und anerkannten Ideen gesetzt und so unfähig gemacht werde, sich selbständig in der Staatsgemeinschaft weiter zu bilden und bilden zu lassen, d. h. überhaupt unerbogen bleibe.

Nur subsidiarisch ist der Staat noch verpflichtet und berechtigt, wo die bürgerliche Gesellschaft es an sich fehlen läßt, mit erziehlischen Veranstellungen selber einzutreten; endlich darf er und muß er, indem er bestimmte Forderungen zu stellen haben wird an die Erziehungsberechtigten, welche ihm zur Handhabung seines Rechts-, Verwaltungs-, Cultur- und Lohnsystems dienen sollen, die dahin zielenden erziehlischen Veranstellungen reguliren und mehr oder minder selber ins Werk setzen.

*) Scheibert, Päd. Rev. 1851, Bd. 28, S. 48.

An sich aber ist der Staat zur Erziehung nicht berechtigt, so lange er sich nicht construirt aus lauter einzelnen Individuen. Volkserziehung ist die Aufgabe des Staates. Seine Individuen sind die Stände, Corporationen, niederen und höheren bürgerlichen Gesellschaften. Ein Theil, ein wesentlicher Theil der Volkserziehung ist der, diesen Organismen zur Pflege anheim geben, was ihres Amtes, ihres Rechtes und ihres Vermögens ist.

Wenn nun solche Männer, wie Hr. Oberstudienrath Dr. Roth in dem sechsten der oben genannten Briefe, seufzen über die nothwendigen Hemmnisse, welche aus der Natur des Staatsschulregiments folgen für die Lösung der Aufgabe der Schulen, sollte man da nicht im eignen Interesse des Staats auf eine Erleichterung desselben denken, welche einen Theil seiner Klagen aufhobe, einen andern minderte und ihn überwältzte auf andre Schultern, die, wie sie überhaupt weniger zu tragen hatten, ihn leichter trügen? Diese Erleichterung liegt nicht da, wo Hr. Dr. Roth sie sucht, in der Einräumung constitutioneller Befugnisse für die Schulen. Die Schulen sind Anstalten, innerlich wie äußerlich abhängig; die Schule kann sich nicht selbst regieren. Die Schule ist keine Gesellschaft. Oder wenigstens ist den Dienern an der Schule nur eine bestimmte Theilnahme am Schulregiment zuzusprechen, und zwar allerdings eine am Regiment selbst, und nicht bloß die, welche sie im Wesentlichen schon besitzen, wenn die Interna der Schule von praktischen Schulmännern berathen und von vormalß praktischen Schulmännern beschlossen werden. Aber das, was Hr. Dr. Roth auch dabei noch als unvermeidliche Uebelstände bezeichnet, hat sein Correctiv nur darin, daß auch die bürgerliche Gesellschaft, der die Schule gehört, an dem Schulregiment Theil hat. Wir sagen, Theil hat, denn nach obigem gebührt ein wesentlicher Theil auch dann noch dem Staat. Das Regiment, oder die Verwaltung der Schulen wird immer auf den ganzen Verlauf des Schulcurfus influiren müssen. Das Schulregiment kann sich nicht begnügen mit der Oberleitung des Schulwesens, mit der Wahrung der Principien und der Controle der Leistungen. Es kann den Lehrercollegien nicht überlassen bleiben, wie sie die vom Schulregiment als Abschluß und Resultat aufgestellten Forderungen erfüllen wollen; denn die Familien, die Schulgemeinde, die Gesellschaft, sie müssen in ihrem Interesse und gemäß dem von ihnen zu wahrenen Rechte der Jugend, eine Garantie dafür haben, daß die Schule am Ende geleistet haben werde, was sie leisten soll. Es werden also vom Schulregiment immerhin Lehrpläne aufgestellt, ja Normallehrpläne erlassen und deren

Befolgung controlirt werden müssen. Aber auch dann wird der Lehrer nicht nothwendig auf eigne Einsicht und Ueberzeugung verzichten müssen, und so unfähig werden der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit. Was wäre es doch für eine Aufopferungsfähigkeit, die nur so lange aufopferungsfähig ist, so lange keine Aufopferung verlangt wird? Was für eine Begeisterung, die nur aus sich selber zehren mag, und nicht aus der Hingebung an eine allgemeine Idee? Und wird nicht der Director des Lehrercollegiums es verhüten, daß der Normallehrplan eine Fessel wird, er es nicht vermögen durch die rechte Verwendung der Lehrkräfte, daß er eine Stütze und ein Hebel sei? Wird nicht endlich das Schulregiment, das ja selber die Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit im Verwaltungs- und Cultursystem zu realisiren hat, es sich auch als Aufgabe gestellt sehen, willige Kräfte willig zu erhalten und schöpferische Geister so zu verwenden und ihnen den Spielraum zu lassen, daß sie die ihnen anvertrauten Pfunde zum höchsten Zins können wuchern lassen, und daß sie so viel geistige Güter schaffen, als ihnen Vermögen dazu gegeben ist? Soll der Subjectivität Thor und Thür offen bleiben, oder soll nicht auch die Individualität durch Einordnung in einen reichen Organismus gerade mit ihrem Kern und Wesen dem Allgemeinen dienen?

Wir stehen mit unsern Preussischen höheren Bürgerschulen dicht vor dem Erlaß eines Normallehrplans und einer definitiven Organisation.

Hiermit wird die Frage über das Schulregiment wieder praktisch.

Der zu erwartende Normallehrplan wird nach localen und provincieellen Erfordernissen Abweichungen zulassen.

Diese Aussicht veranlaßt uns, das Verhältniß der höheren Bürgerschulen zur Gemeinde und zur Provinz überhaupt zu bedenken.

Die höhere Bürgerschule ist so augenscheinlich eine Anstalt der bürgerlichen Gesellschaft, daß darüber kein Wort zu verlieren ist. Nicht die Kirche, nicht der Staat haben sie geschaffen, keiner von Beiden sie direct unterstützt, die bürgerliche Gesellschaft ist ihr Vater und Mutter, hat sie gezeugt und nährt sie; der Staat hat ihr Rechte zuertheilt, die er an Bedingungen knüpft, welche eben schon von ihr erfüllt waren, und die nur erst von den nachgeborenen auch noch erfüllt werden sollten, wenn sie jene Rechte mit beanspruchen wollten.

Die Städte haben die höheren Bürgerschulen gemacht. Aber nicht die Stadtgemeinde, sondern die Schulgemeinde trägt überwiegend die Kosten ihrer Erhaltung. So hat die höhere Bürgerschule nicht nur

locale Bedürfnisse zu befriedigen, sondern sie ist selbst ein Gegenstand des Interesses der Stadt- und der Schulgemeinde.

Von der letzteren zuerst. Sie ist kein Phantom, sondern handgreiflich wirklich. Zuerst erinnere ich daran, was Scheibert 1849, Bd. 22 der Päd. Revue S. 55 ff. über die Schulgemeinde gesagt hat. Er weist ihren Unterschied von der Stadtgemeinde und die Unterschiede der verschiedenen Schulgemeinden desselben Ortes schlagend nach. Die Schulgemeinden bilden sich aus den Eltern, die im wesentlichen eine gleichartige Stellung im Leben haben. Ihr Charakter spricht sich aus in der Art der Zucht, der Denk- und Anschauungsweise in den Familien. So bestimmen sie wesentlich den Geist und Ton der Schulaus- und so pflanzt die Schulgemeinde ihr Wesen selber fort. Eben so sehr aber wird sie zu einer „beseelten Gesellschaft“ durch den Lebenszweck und die Lebensstellung, für welche sie ihre Jugend will bilden lassen.

Es ist aber keineswegs bloß die Pädagogische Revue, in welcher der Schulgemeinde ihr oberstes Grundrecht, das der Existenz vindicirt ist. Ich erinnere nur daran, daß 1849 in der Sitzung der ersten Kammer in Preußen (6. Octbr. ff. S. Päd. Revue 1850, Bd. 26, S. 56) in der Commission über §. 21 der Verfassung wenigstens schon der Antrag gestellt ist, anstatt: „Die Leitung der äußern Angelegenheiten der Volksschule und die Wahl der Lehrer u. stehen der Gemeinde zu“, zu setzen: „stehen der Schulgemeinde zu“. Der Antrag ist freilich mit 9 gegen 5 Stimmen in der Commission verworfen, indes er hat das Wort, also die Sache bis in die obersten Sphären der Legislatur getragen, und warum sollen wir nicht hoffen, daß er einmal dort durchdringen werde. Die Existenz der Schulgemeinde ist anerkannt; aber sie sei nicht organisiert, hieß es zu einer andern Zeit in den Debatten einer Preussischen Kammer (ich weiß eben die betr. Stelle in der Revue nicht zu finden). Nun, ihre Organisation ist das Einfachste von der Welt. Es bedarf dazu nichts, als einer Convocation und einer Wahl des Vertreters oder der Vertreter. Ihre Existenz ist noch neuerlich wieder vor einer Preussischen Behörde zur Sprache gekommen. Der Staatsanzeiger 1857, Nr. 21, enthält ein Erkenntniß des kgl. Gerichtshofes zur Entscheidung der Kompetenzconflicte vom 4. Octbr. 1856, nach welchem das Kreisgericht und das Appellationsgericht zu Hamm, die Regierung zu Arnberg und der Kompetenzhof selbst sich beschäftigt haben mit den rechtlichen Beziehungen der politischen Stadtgemeinde zu den Schulsocietäten oder Schulgemeinden, welche beide Namen promiscue gebraucht werden.

Handelte es sich nun hier auch um confessionell geeinigte Schulgemeinden und um Schulgemeinden von Volksschulen, so ist es doch eben nicht die Species, sondern das Genus, welches in der Sphäre des Staats zu Worte gekommen ist, und wir können die Schulgemeinde der höhern Bürgerschule um so eher als existent auch vor dem Forum des Staats ansehen, als ihre Leistungen gewiß wenn nicht verhältnißmäßig so doch absolut genommen viel erheblicher sind, als die der Volksschulgemeinde.

Das Recht der Schulgemeinde ist nun, deucht uns, Theilnahme an dem Regiment ihrer Schule, und der Staat, der die Schulgemeinde organisirte und ihr eine Stimme in dem Curatorium der höhern Bürgerschule gäbe, schritte damit vorwärts auf der Bahn, die bürgerliche Gesellschaft zu organischer Selbstthätigkeit zu erwecken, und vollzöge damit einen wichtigen Act der Culturpolitik. Welchen Nutzen innerlich die Vertretung der Schulgemeinde im Curatorium der Schule gewähren würde, darüber möge man den angeführten Artikel von Scheibert nachlesen.

Wir wollen hier auf ein damals außer Acht zu lassendes Verhältniß hinweisen. Die mittleren Städte, welche jetzt höhere Bürgerschulen erhalten, thun dies nicht ohne größere oder geringere Opfer. Nun, die mögen und sollen sie auch ferner bringen. Aber sie entziehen um der höhern Schule willen dem niedern Schulwesen Mittel, welche diesem zugewandt werden sollten. Sie schaden damit aber nicht nur letzterem, sondern auch der ersteren. Denn weil die Volksschulen nicht angemessen und in gehöriger Abstufung und Mannigfaltigkeit organisiert sind, so zwingen sie die natürlich geschiedenen Schulgemeinden zu einer Vermischung, lassen ungehörige Elemente sich in die höhere Schule drängen, die dort nicht nur selber nicht die angemessene Pflege finden, sondern auch die beeinträchtigen, welche wirklich der höhern Anstalt angehören. Das einfachste Verfahren gegen solchen Uebelstand wäre nun, die Errichtung oder Erhaltung einer höheren Bürgerschule zu verbieten, so lange nicht für das Volksschulwesen angemessen gesorgt wäre. Indes würde es eine Härte involviren gegen das Bildungsbedürfniß einer immerhin Rücksichten verdienenden Minorität. Um dieser willen also müßte man der Stadt zu Hülfe kommen. Wer soll helfen? der Staat? Im höchsten Nothfall; der aber ist noch nicht da, so lange nicht die mittleren Gesellschaften erst herbeigezogen sind. Nun constituirt sich die Schulgemeinde auch der kleineren Stadt nicht aus den Stadtbürgern allein. Die Umgegend, die Dörfer, Güter, vielleicht einige kleinere

Städte, sie alle senden die Jugend, welche ihre Bildung auf einer höhern Bürgerschule gemäß der Lebensstellung der Eltern und deren Wünschen und Pflichten für die Zukunft ihrer Kinder zu suchen hat, in die Anstalt, welche sich in dem Mittelpunkt des Gebiets vorfindet. Es wird im Großen stets ein Kreis, oder ein Paar Nachbarkreise sein, welche die Sphäre einer höheren Bürgerschule ausmachen. Warum sollen sie nicht organisch an deren Unterhaltung theilhaftig sein? Zudem wird man, wenn außer den Stadtbehörden und den Abgeordneten der Schulgemeinde ein oder einige Mitglieder des Kreistags im Curationum der höheren Bürgerschule sitzen, das gewinnen, daß nicht die allerkleinsten und kleinlichsten Interessen, wie sie jetzt wohl sich geltend machen, ohne Widerspruch Einfluß ausüben, und was noch mehr ist, man wird den Kreisen außer den Chausseen, Brücken und Landwehrpferden auch noch rein geistige und ideelle Güter zur Pflege geben. Die materiellen Leistungen des Kreises für die Kreisschule werden dieser die große, übergroße Schülerzahl in den Elementarclassen abhalten und ihr auch bei Wegfall der daher fließenden Einnahme doch eine gedeihliche Existenz sichern.

Wir müssen nun noch einen Schritt weiter gehen. Die Preussischen höheren Bürgerschulen werden in zwei Kategorien zerfallen. Schulen der höheren Gattung wird manche Provinz nur eine, manche zwei oder drei haben. Berlin ist eine Provinz für sich, und zwar eine solche, welche wohl 5 oder 6 Schulen der Art bedürfen und ernähren wird. Soll dies nur ein äußerlicher Zustand sein? Hängt nicht die Zahl, der Ort, der Lehrplan, die Zucht der höheren Bürgerschulen ab von dem Wohlstande, den Bedürfnissen und allen Eigenthümlichkeiten der Provinz? Sind sie nicht wirklich Provinzialanstalten auch wenn sie nicht so heißen, die Provinzen nichts von ihnen wissen, nichts für sie thun? Warum aber solche factische Zustände nicht legalisiren und sie dadurch gedeihlicher machen? Der Nutzen, welcher den Schulen erwüchse, ist offenbar. Würde die Provinz der betreffenden Stadt zu Hülfe kommen, so könnte diese das nöthige thun für die mittleren Bürgerschulen, deren Schulgemeinden jetzt in den großen Städten, den Provinzial-Hauptstädten, mit ihrer Jugend in die Realschule hineindrängen, ihnen beiden zum Schaden. Würde der Provinz das entsprechende Anrecht an dem Regiment der Provinzialschule zu Theil, so könnten auch hier nicht einseitige und nachschiegende niedere Interessen die ideale Höhe einer solchen Anstalt mindern, welche nicht einem Stande als technische Anstalt dienen, sondern dem

Bildungsideal der gesammten bürgerlichen Gesellschaft gemäß wirken soll; so könnte Hader und Rancune zwischen Magistrat und Stadtverordneten, Stadtschulrath und Bürgermeister nicht auf dem Felde der höheren Bürgerschule ausgetragen werden, sondern der Beifß der Mitglieder des Provinzial-Landtags würde den localen Uebelständen ein genügendes Gegengewicht bieten. Mittel, die Städte zu zwingen, daß sie die Beihülfe der Kreise und der Provinz suchten, ließen sich mehrere denken. Ein erfolgreiches würde es sein, wenn die Oberaufsichtsbehörde die Bedingung stellte, daß keine Classe einer höheren Bürgerschule über 40 Schüler zähle.

Ob es aber auch im Interesse der Provinzen liegt, für die Realschulen der Provinz mit sorgen zu sollen?

Wir wollen einmal zusehen, welches die Propositionen für einen der letzten Provinzial-Landtage gewesen sind. Der Provinzial-Landtag des Herzogthums Schlesien, der Grafschaft Glatz und des Markgrathums Oberlausß hat 1856 folgende Vorlagen zu berathen und zu erledigen gehabt:

1) In Gemäßheit des §. 24 des Gesetzes vom 1. Mai 1851 haben Unsere getreuen Stände-Mitglieder und Stellvertreter zu den der Provinz angehörigen Bezirkscommissionen für die classificirte Einkommensteuer neu zu wählen. Hinsichtlich der Zahl der für die einzelnen Bezirkscommissionen zu wählenden Mitglieder und Stellvertreter, so wie hinsichtlich der übrigen bei den Wahlen zu beobachtenden Momente bewendet es lediglich bei den Vorschriften, nach welchen die diesfälligen Zahlen bereits früher stattgefunden haben und werden Unsern getreuen Ständen die Nachweisungen der einkommensteuerpflichtigen Einwohner der einzelnen Bezirke durch Unsern Commissarius mitgetheilt werden.

2) Imgleichen haben Unsere getreuen Stände mit Rücksicht auf die denselben durch §§. 5 und 47 des Gesetzes vom 2. März 1850 in den Angelegenheiten der Rentenbank zugewiesene Mitwirkung und Controle nach den näheren Mittheilungen, welche Unser Commissarius machen wird, die Wahl von Abgeordneten und Stellvertretern vorzunehmen.

3) Wir lassen Unseren getreuen Ständen den Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Vereinfachung des Tax-Verfahrens für kleinere Landgüter in den Landestheilen, in denen die Allgemeine Gerichts-Ordnung Gültigkeit hat, nebst Motiven zugehen und wollen darüber die gutachtliche Aeußerung Unserer getreuen Stände erwarten.

4) Da sich das Bedürfniß der Regulirung des Abbederwesens gezeigt hat, haben Wir den Entwurf eines dahin zielenden Gesetzes ausarbeiten lassen, über welchen Wir die gutachtliche Aeußerung Unserer getreuen Stände vernehmen wollen.

5) Unseren getreuen Ständen lassen Wir in Gemäßheit des §. 1, Absatz 2, der Städte-Ordnung vom 30. Mai 1853 die Entwürfe von Gemeinde-Statuten für Pölowitz im Beuthener und Wolfschmid im Lubliner Kreise des Regierungsbezirks Oppeln zur gutachtlichen Aeußerung zugehen.

In Betreff der laufenden ständischen Verwaltung wird Unser Commissarius die nöthigen Mittheilungen an Unsere getreuen Stände machen.

Der Westphälische Landtag folgende:

1), 2), 3) und 4) wie in Schlesien.

Endlich fügen wir Unsern getreuen Ständen zu wissen, daß Wir, nachdem Unsere Erlasse vom 4. April und 14. Mai 1847 wegen interimistischer Uebertragung der Führung der, der Herrschaft Cappenberg und Scheda auf dem Westphälischen Landtage beigelegten Virilstimme an den Grafen Ludwig von Kielmannsegge durch die am 6. October 1854 eingetretene Großjährigkeit seines Sohnes, des Grafen Ludwig Friedrich Karl von Kielmannsegge ihre Erledigung gefunden, Uns in Gnaden bewogen gesehen haben, die Führung der Virilstimme auf dem Landtage für die genannte Herrschaft dem Grafen Ludwig von Kielmannsegge, so lange seine Ehegattin Therese Marianne Magdalene, geb. Freiin vom Stein, diese Herrschaft besitzt, auch fernerhin zu übertragen.

In Betreff der laufenden ständischen Verwaltung wird Unser Commissarius die nöthigen Mittheilungen an Unsere getreuen Stände machen.

Wie, wenn nun unter der laufenden ständischen Verwaltung neben den Provincial-Hülfscaffen, Taubstummen- und Blinden-Instituten auch die Provincial-Realschulen mitbegriffen wären? Wäre das nicht eine der Notabeln der Provinzen würdige, ihnen zu wünschende und von ihnen vortrefflich zu lösende Aufgabe? — Ja, wir wollen es nicht verschweigen, daß wir in der Ueberlassung und Ueberweisung dieser geistigen Güter den Keim dazu sehen, daß die Schulverwaltung und Schulleitung überhaupt, soweit die Schulen Anstalten der bürgerlichen Gesellschaft sind, der Provinz als der höchsten Einheit eben dieser bürgerlichen Gesellschaft anheim gegeben werde. Welche neue Organe, beratende und ausführende, diese dazu weiter bedürfe, um ihr Amt zu führen, das möge hier auf sich beruhen.

Der Verf. des Aufsatzes in der Deutschen Vierteljahrsschrift ist ein Süddeutscher, ein Schwabe vermuthlich. Er gehört wohl einem Staate an, der eben groß genug ist, um eine Provinz eines Staates zu sein. Daher fehlt ihm zwischen den einzelnen socialen Verbänden und dem Staat die höchste Stufe des Organismus der bürgerlichen Gesellschaft. Daher der Sprung von gemeinderäthlichen ständischen und corporativen Interessen und Anschauungen zu der Staatsgewalt.

Zum Schluß noch unsre volle Zustimmung zu seiner Entwicklung und Lösung der Besoldungsfrage. Die Schulen erheben so laute Klagen, wie sonst nie. Man vergleiche in der 2. Abtheil. der Päd. Revue No. 2 u. 3 die Artikel Berlin und Elberfeld. Daß die Klagen gerecht sind, daß eine Hülfe geschafft werden muß für alle

Beamten und auch für die Schulbeamten, zeigt der Verf. unwiderleglich. Seine Vorschläge zur Abhülfe sind kurz gesagt: 1) Einschränkung der bisherigen Verwaltungsaufgabe durch Belebung bürgerlicher Selbstverwaltung. Wie diese bei den Schulen stattfinden könne, haben wir anzudeuten versucht. 2) Veränderung in der Art der Verwendung der Beamtenkräfte. 3) Veränderung in der Modalität der Besoldungsreichung. Der letzte Punkt ist für die Schulen von unmittelbarer und größter Wichtigkeit. Bei der jetzt fast vollständig durchgeführten Umänderung der Naturalwirthschaft in die Geldwirthschaft ist zwar die Rückkehr zur reinen Naturalbesoldung fast unmöglich. Wohl aber ist es durchführbar und die einzige Hülfe liegt darin, die Geldbesoldung der Beamten nach laufenden Naturalienpreisen beweglich zu gestalten. Nicht die ganze Besoldung soll beweglich sein, wohl aber der Bruchtheil derselben, welcher für die eigentlichen Lebensmittel verausgabt wird, sodann auch ein weiterer Theil, entsprechend den Bedürfnissen, auf welche die Preise der Lebensmittel wirken, endlich ein Theil, um ein Correctiv zu geben gegen den störenden Einfluß der Veränderungen in der allgemeinen Consumtionsfähigkeit, nicht aber der Theil, welcher die bloß nützlichen und angenehmen Bedürfnisse zu befriedigen bestimmt ist. Die Proportion des beweglichen und des fixen Besoldungsantheils ist natürlich für die verschiedenen Besoldungsklassen nicht dieselbe. Von den möglichen Wegen der Anwendung dieser Grundsätze empfiehlt sich am meisten der, daß dem beweglichen Besoldungsantheil jeder einzelnen Stelle ein gewisses Naturalienquantum zu Grunde gelegt und dieses nach den laufenden Marktpreisen dem Besoldeten in Geld vergütet wird.

Ähnliche Phantasmagorien brachte neulich die N. Pr. Ztg. Doch warum sollten sie nicht wirklich werden können? Die N. Pr. Ztg. blieb nur bei der reinen Rückkehr zu Naturalbesoldungen stehen. Hier ist offenbar in der D. Vierteljahrsschrift der rechte Weg gewiesen, der auch für die Schulen Hülfe bringen kann. Freilich, für diese würden wir, im Interesse der Anstalten, nicht der Lehrer allein, auf Einer Naturalleistung immer noch bestehen: Das ist, auf Amtswohnung in oder bei dem Schulhause.

Forderte der Staat diese Leistung für die höheren Bürgerschulen, so wäre das ein zweites Mittel, wie die Städte gezwungen werden könnten, die Beihülfe der Provinz zu suchen, und darum ihr Patronatsrecht mit dieser zu theilen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

System der biblischen Psychologie, von Franz Delitsch, Prof. der Theologie in Erlangen. Leipzig, Dörffling & Franke. 1855, VI., 438 S.

Ref. glaubte den Lesern der Pädagog. Revue einen Dienst zu erweisen, als er auf die Aufforderung der geehrten Redaction hin die Anzeige dieses wichtigen Buchs, welches sich zunächst allerdings der Beurtheilung und Prüfung der Theologen darbietet, auf sich nahm. Denn abgesehen von der allgemeinen Bedeutung, welche ein Werk, wie das vorliegende, das den Zusammenhang der psychologischen Aussagen der heil. Schrift darzulegen bestimmt ist, nun gerade in diesen Tagen in Anspruch nimmt, wo die materialistische Denkweise eines großen Theils unsrer Zeitgenossen in so unverhüllter Weise zu Tage tritt, wird auch eine pädagogische Zeitschrift von der Tendenz der Revue ihre Waffen gegen die materialistischen Richtungen in Schule und Erziehung zuletzt und wesentlich aus der Rüstkammer der göttlichen Offenbarung entlehnen müssen. Welche Consequenzen eine vielleicht ihrer selbst unbewusste materialisirende Grundanschauung von dem Ursprung und Wesen der menschlichen Seele auf dem Gebiete nicht bloß des Unterrichts, sondern der Pädagogik im weitern Sinne gehabt habe, wäre wohl werth einmal im Zusammenhange nachgewiesen zu werden; die Grundsätze der pädagogischen Erfahrung, für deren wissenschaftliche Begründung, Erweiterung und Anwendung die Päd. Rev. streiten muß, dürften als ebensoviel Beweise gelten, daß der Bann jener Grundanschauungen noch weithin auf unsren Schulen und Erziehungsstätten lastet. Daß es sich zuletzt darum handelt, auf welche psychologische und ethisch-religiöse Ueberzeugung die Schule sich aufbaut, dies sehen wir nicht bloß aus dem im Vordergrunde geführten Streite über Gymnasien und Realschulen, aus dem immer wieder erneuten Versuche den gelehrten Schulen ihre idealen Bildungstoffe zu nehmen oder dieselben durch

eine wie man meint praktischere Behandlung unwirksam zu machen, sondern auch auf dem innern Gebiete der von einander geschiednen Bildungsanstalten handelt es sich z. B. immer noch von der rücksichtslosen Durchführung des Satzes non multa sed multum, weil nach einer materialisirenden Grundanschauung von der Seele noch vielfältig der äußere Umfang des Wissens als etwas in sich Bedeutendes gilt, oder von der Anerkennung, daß die Schulerziehung nichts, gar nichts auszurichten vermag oder ausrichten soll in der abstracten Beziehungslosigkeit zu der Erziehung des Hauses und Lebens; von der Anerkennung dieses einfachsten Verhältnisses, specieller angewendet also z. B. von der Organisation dessen, was Scheibert die Schulgemeinde nennt, handelt es sich auch jetzt noch lediglich darum, weil uns das lebendige Bewußtsein von dem thatsächlichen Verwachsen der Seele in Gottes Ordnungen vor den Zielen einer abstract wissenschaftlichen Erziehung verschwanden ist. Wir setzen darum die Hauptbedeutung des vorliegenden Werks für Schulmänner und Erzieher darein, daß darin rücksichtlich der Grundanschauungen von dem Wesen der Seele ein praktischer Idealismus gelehrt und verkündigt wird, welcher in seiner Anwendung die reichste Belebung der Schulpädagogik zur Folge haben muß. Ja, nichts andres als ein praktischer Idealismus thut der Schule der Gegenwart noth; wo aber flöße, wenn wir einmal die praktische Fruchtbarkeit allgemeinerer Anschauungen als Kriterium ihrer Bedeutung für die Schule schärfer ins Auge fassen, der Strom praktischer Erziehungsgedanken reicher als in der heiligen Schrift? Was haben im Grunde alle philosophischen Theorien von dem Wesen der Seele, der Vorstellungen, des Willens u. s. w. bis auf Herbart herunter rücksichtlich der Anwendung, die von ihnen in der Schule hat gemacht werden können, zu bedeuten gegen den Umfang der praktischen Consequenzen, die für einen Pädagogen aus der biblischen Schöpfungsgeschichte (Gen. 2, 7) oder aus der neutestamentlichen Lehre von der Wiedergeburt sich ergeben? Und wo sind die Früchte der pädagogischen Theorien aus dem Zeitalter der sogenannten Aufklärung, da die Basenows und Campees das Interesse des Nutzens, des praktischen Lebens, im Gegensatz zur Schule, die auf dem Boden christlicher Vorstellungen und Anschauungen erwachsen war, ergreifen zu müssen glaubten, wo sind die Früchte dieser dem angeblich besser und klarer verstandenen Leben der Seele abgewonnenen Methoden heute noch zu pflücken? Können sie in Betracht kommen neben dem, was auf dem Boden christlichen Glaubens gewurzelt hat, wie die Schule A. H. Franke's?

bildes zu dem objectiven ewigen Spiegelbilde in Gott, welches die Ideen der Welt, des menschlichen Daseins, des Einzelnen, seiner Führungen u. s. w. in sich befaßt. Indessen finden wir hier, wo es dem Verfasser darauf ankommt, die innerste Gestaltung des Menschenwesens als göttlichen Ebenbildes zu finden, noch eine viel schärfere, tiefere, im Hauptpunkte durchaus neue Untersuchung über das Wesen des göttlichen Urbildes, wie sich dasselbe in der Schrift und in Gottes Werken zu erkennen gibt. Die Dreieinigkeit, die Einheit Gottes in drei Personen durchdringt sein Wesen bis auf den innersten Grund, es ist von diesem innersten Leben Gottes die Vorstellung sowohl derjenigen Freiheit, worin die Schöpfung und Erlösung der Welt ihren Grund hat, als auch einer seinem Wesen nothwendigen Selbstoffenbarung fern zu halten. In dem Ineinander von Sein und Werden, welches den trinitarischen Proceß in Gott ausmacht, wurzelt eben erst das göttliche Selbst und ohne diesen Proceß wäre Gott ein *non ens*; es kann daher durch ihn und in ihm zu einer Offenbarung Gottes vor sich selbst noch nicht gekommen sein. Aber daß es, abgesehen von Gottes dreieinigem Wesen, eine ihm nothwendige Selbstoffenbarung gibt, also ein Abbild seiner Herrlichkeit, welches von der aus Gottes freiem Liebeswillen hervorgegangenen Welt der Creaturen durch den Begriff der Ewigkeit sich unterscheidet, weist der Verfasser aus den biblischen Stellen über die göttliche *doša* (bei Luther: Herrlichkeit) nach, deren Synonyma: Himmel, Licht und die neutestamentlichen Bezeichnungen *elōs* und *μωρρῆ* sind, welche nach den Gesichten des A. L. sowie der Offenbarung St. Johannis siebenfältig in Kräften ist. Es ist diese Stelle für den Verfasser ein Ausgangspunkt für die wichtigsten der darauf folgenden Untersuchungen; er hat schon in der Vorrede p. VI, wo er mit dem philosophischen Dogmatiker Weise die ungebührliche Vernachlässigung des biblischen Begriffs der göttlichen *doša* beklagt, auf sie hingewiesen; Referent bekennt, daß auch nach dem, was der Verfasser auf Seite 33 und 34 zur exegetischen Begründung dieses Versuchs, den geoffenbarten Begriff von Gott weiter aufzuhellen beigebracht hat, lebendiger als je der Ausdruck des Apostels ihm vor die Seele getreten ist: Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort; dann aber von Angesicht zu Angesicht! Im Exegetischen aber liegt hier alle und jede Beweisraft; wer dem Verfasser hier nicht beizustimmen vermag, wer ihm die Klarheit der biblischen Stellen für diese Frage nicht zugiebt, wird vor Allem auf den Cirkel hinweisen, womit der Verfasser seine später entwickelte

Ansicht von dem Verhältniß der menschlichen Seele als der *δόξα* des Geistes (vergl. pag. 69 ff.) auf das göttliche Urbild, wie es so eben dargestellt worden ist, zurückführt, und doch zuvor pag. 32 bei der Entwicklung seiner Vorstellung von diesem Urbild die Analogie des Creatürlichen in dem Verhältniß von *ψυχή* und *σῶμα* zu *πνεῦμα* zu Hülfe ruft.

Mit der Gottesbildlichkeit des Menschen, welche der Verfasser zunächst zu bestimmen hat, hängt auf das innigste seine Stellung in der Schöpfungsgeschichte zusammen; er steht am Ende des Sechstageswerks und an der Spitze aller Creatur „als ihr Anführer auf dem Bege zu Gottes Ruhe d. i. zu ihrer Bestimmung.“ Doch stellt sich der biblische Schöpfungsbericht für den Verfasser in ein noch bestimmteres Licht durch seine Erklärung des Chaos. Wir vernehmen gegen den Zusammenhang der Offenbarung an dieser Stelle von naturwissenschaftlicher Seite her den Einwand, daß dem Anfange des Menschen der Untergang ganzer Pflanzen- und Thiergeschlechter, die wir jetzt in die Gebirgsschichten eingebettet finden, vorausging; diese empirische Thatsache mit dem Zeugnisse des Paulus von der *συνκρίσις τοῦ κόσμου* (Röm. 8, 20 ff.), die erst in Folge des menschlichen Sündenfalls eingetreten sei, zu vereinigen, erklärt der Verfasser das Gen. 1, 2 vorgestellte Chaos für die durch Satans Abfall in Zornesbrand gerathene ursprüngliche Welt, so daß ihm nun der folgende Schöpfungsbericht erzählt, wie das Princip des göttlichen Zorns, in welches die Welt versunken, allmählig überwunden ward, bis Liebe und Segen herrschte und als ein Triumph des erreichten Ziels der Mensch an die Spitze der Schöpfung trat.*) Die Gottesbildlichkeit des Menschen selber aber hat zuerst zu ihrer Basis keineswegs die Leiblichkeit seines Wesens — dies schließt der Verfasser im Gegensatze zu neueren Behauptungen (die zum Theil auf den Vorstellungen einer materialistischen Leiblichkeit Gottes — Hamburger und Andere — beruhen) aus dem Begriff der *δόξα* Gottes und der Engel (Gen. 1, 26), welcher nach der oben gegebenen Darstellung das reingeistige Wesen derselben durchaus nicht alterirt. Vielmehr wird, um zur Klarheit über des Menschen Gottesbildlichkeit zu gelangen, zunächst auf den bedeutsamen Zug des biblischen Berichts aufmerksam gemacht, wonach der Mensch

*) Man möge hier die Schrift von Kurz: Bibel und Astronomie, Berlin 1853, vergleichen, auf welche ich um so mehr hinweise, da, so viel ich mich erinnere, Herr Prof. Delitzsch dieselbe nicht angeführt hat. Egn.

nicht durch ein göttliches Fiat! sondern durch einen unmittelbaren göttlichen Bildungsact ins Dasein trat. Sein Leib ward genommen von der Erde Edens, die alle irdischen Elemente in sich vereinigt und war schon, ehe noch Gott ihm seinen personbildenden Hauch einblies; eine Stätte lebendiger Kräfte, die damals allerdings ihre Einheit erst noch in dem Werkmeister hatten, der sie zu dieser Bildung zusammenfaßte. „Eine lebendige Seele“ ward der Mensch nach Gen. 2, 7 erst dann, als Gott dem Leibe desselben seinen Odem einblies. Das ist der Act, darinnen Gott seinem Geschöpfe den Geist (*τὸ λογικόν* im Menschen) mittheilt, der in den Leib eingegangen kraft seiner Gottesbildlichkeit als Seele ausfließt, seine Offenbarung, seine *δόξα* als Seele einstrahlen läßt. Die feinen, sprachlichen und sachlichen Untersuchungen des Verf. zu Gen. 2, 7 unterscheiden den eben gegebenen Begriff der Menschenschöpfung von dem Irrthum der Emanationstheorie auf der einen Seite, wonach in Gottes Wirken das Merkmal der Freiheit gelöscht wird, sowie von der materialisirenden Verkennung des tiefen Gehalts von Gen. 2, 7 anderer Seite, wonach das unmittelbare Hervorgehen des menschlichen Geistes, „der abgleich aus Gott stammend doch als Selbstleben ein Gemachtes, Gestaltetes ist“, aus Gottes Innerm übersehen wird.

Die Aussagen der heiligen Schrift über das Wesen von *πνεῦμα* und *ψυχή* führen zu der Erkenntniß, daß beide gleiches Wesens, aber nicht dieselben Substanzen sind. Jenes, oder die Erkenntniß, daß die Seele nicht auf die Seite des natürlichen Lebens im Menschen gehört, ergiebt sich ohne Widerspruch aus den klaren Aussprüchen der Schrift, vor allem daraus, daß sie eben so häufig sagt: der Mensch bestehe aus Leib und Seele, als: er bestehe aus Leib und Geist. Das andre hinwiederum aus den klarsten Ausdrücken rückfichtlich der Neutestamentlichen Heilsoökonomie, wonach z. B. zwischen *ἄνθρωπος πνευματικός* und *ἄνθρ. ψυχικός* unterschieden wird und die Wirkungen Gottes auf das Innere des Menschen stets das *πνεῦμα* desselben treffen und erst vermittelt desselben die *ψυχή*. — Die Lösung dieses Räthfels bildet den Mittelpunkt der Untersuchungen des Verfassers. Er findet sie, wie wir schon oben angedeutet haben, in der Gleichung, wonach Gottes dreipersonliches Wesen und seine *δόξα* mit dem menschlichen Geiste und der Seele zusammengehalten werden. Die Seele ist die Einstrahlung des Geistes in die Leiblichkeit, das *ἀπαύγασμα* seines Lichtes; und als solche unpersönlich, ohne Selbstbewußtsein oder an ihm Theil gewinn-

nend nur durch die Immanenz des Geistes, gerade wie die *δόξα* Gottes das unpersönlich lebendige Abbild seines innern dreieinigen Wesens ist. Man vergl. die Ausführung bei dem Verf. pag. 67 ff., pag. 155 ff., pag. 328.

Man sieht, wie nach dieser Auffassung des menschlichen Anfangs die von Gott gegebene Aufgabe des Menschen sich darstellt: das Bild Gottes, welches seinem Geiste eingepflanzt war, sollte vermittelt der Seele auch seine Leiblichkeit verklären; der Leib, „das dem menschlichen Wissen und Wollen zuvorgekommene, in sich selber dunkle und blinde Sein,“ sollte von seinem Geistesleben aus beherrscht und gelichtet werden; dies sollte vermittelt werden durch die Seele, die *δόξα* des Geistes, deren Ausstrahlung aus dem Geiste im Menschen anders als in Gott, nicht das Product eines gewußten und gewollten Processes, sondern schon vor dem Eintritt des Ichgedankens geschehen, das Bild des Geistes um so reiner, voller und kräftiger in die Leiblichkeit fallen lassen mußte, je intensiver das Leben des Geistes in Gott ward — so daß also die Aufgabe des Menschen, wohin sie auch gerichtet ist, vom bewußten Willen ihren Ausgang nimmt; dies ist der Sinn des apostolischen Ausdrucks: der Stand des Menschen als *ψυχή ζωσα* müsse in den des *πνεῦμα ζωοποιού* ausgehen.

Die Aufgabe des Verf. ist: die Aussagen der Schrift über Geist und Seele und die Offenbarungs-Thatsachen, aus denen auf ihr Wesen ein Schluß zu ziehen ist, in einen überschaulichen systematischen, von Einem Princip aus sich selbst erklärenden Zusammenhang zu bringen, keineswegs sie auch abgesehen von dem gegebenen Grunde, auf dem sie stehen, abgesehen von den Voraussetzungen, in deren Zusammenhang sie gehören, als in und durch sich selbst begreiflich und unserm Verständniß zugänglich darzustellen. Daher wir in diesen grundlegenden Paragraphen von dem Verf. häufig und ausdrücklich auf die Schranken des uns Begreiflichen verwiesen werden und Ausdrücke wie „das Geheimniß der menschlichen Freiheit — das Räthsel der Zeugung, für dessen Lösung wir nur hinkende Gleichnisse haben“ u. s. w., die am Schlusse scharfsinniger Deductionen und Disjunctionen stehen, hinlänglich Zeugniß ablegen für die dem Verf. einwohnende bewußte Demuth des Forschens und Fragens. Wer hier die unsrem Verstehen gezogenen Schranken überschreiten wollte, dem würden sich am Schlusse der vorhin zusammengezogenen Auseinandersetzung des Verf. über die Anfänge des Menschenwesens vor Allem etwa folgende Fragen aufdrängen: Wie bedurfte doch die Leiblichkeit des

Menschen, ehe die Sünde in sie eingedrungen war, der Verklärung durch den Geist? worin bestand die letztere und welche Stadien sollte sie durchlaufen? Der Verf. nennt die leibliche Seite des Menschen ein „dunkles und blindes Sein, eher geschaffen als der Geist“ — aber daraus wird uns nicht denkbar, warum das Licht des Bewußtseins, das mit dem Hauche des Geistes in das leibliche Sein kam, es nicht alsbald vollkommen durchleuchtete. „Der angeschaffnen Leiblichkeit gegenüber hatte der Mensch die Würde seiner Freiheit zu wahren“ — das deutet auf ein verborgenes böses Princip in der Materie, aus welcher der Leib des Menschen genommen, dessen nähere Erklärung und Ausdeutung wir vermissen. Ferner: Der Ursprung der Seele als der *doxa* des Geistes wird von der Gottesbildlichkeit des letzteren abhängig gemacht und doch wird von dieser Gottesbildlichkeit alsbald wieder das Merkmal des bewußten Wollens gelöscht (ist es nicht das wesentliche und tiefste?), wenn der Verf. im Zusammenhange seiner Gedanken anführen muß, „daß sich der Mensch nicht nur in einem ohne sein Wissen und Wollen vorhandenen, sondern auch ohne sein Wissen und Wollen beseelten Leibe vorfindet.“ — Die letzten Paragraphen dieses Abschnitts: „Die geschlechtliche Differenzirung und Traduzianismus oder Creationismus“ enthalten nun die scharfgezogenen Consequenzen der vorangestellten Hauptbegriffe und der biblisch offenbarten Thatsachen. Besonders die Ausführung des Beweises, wie die Schöpfung des Weibes, der Schöpfungssabbath, die Erbsünde, die Incarnation Gottes durchaus auf eine Fortpflanzung des ganzen Menschen, auch nach seiner geistig-seelischen Seite, durch den Act der Zeugung hinweisen, ist dem Ref. überzeugend vorgekommen, so räthselhaft uns dieses Hineingewachsensein des Geistes in das natürliche Leben, wonach durch „das Ineinanderwirken des Mannes und Weibes der geistleibliche Mensch entsteht“, erscheinen mag.

Der folgende Abschnitt des Buchs, „der Fall“ überschrieben, ist besonders reich an tiefeindringender, für die Erkenntniß der Heilsthatsachen fruchtbarer Auslegung und Gedankenentwicklung. Zuerst macht uns der Verfasser auf den Unterschied des menschlichen Sündenfalls von dem der Engelwelt aufmerksam; auch des Menschen Sünde nimmt ihren Ausgang im Geiste (er wurde irre an Gottes Liebe); aber die Verlockung dazu trat von Außen, durch die Bethörung der Schlange, an ihn heran und — worauf der Verf. besondern Nachdruck legt — der Mensch war vermöge seines geist-leiblichen Wesens, vermöge „des Wechselverhältnisses seiner Natur zu dem Natürlichen

der Möglichkeit der Verfleischung preisgegeben.“ Also auch hier wieder die Hindeutung auf eine verborgene, von Gott hinweglockende Macht des „Natürlichen“ als solchen, abgesehen von dem durch die Sünde inscirten Geistesauge, mit dem der Mensch es betrachtet; hier hängt ein dichter Schleier vor unsrem Verständniß, auch nach der Auslegung der Offenbarung durch den Verf. Vortrefflich aber ist die Erörterung, wonach die Veränderung, welche durch die Sünde im Geiste vorging, als eine Turba seiner Kräfte dargestellt wird, in der er die Herrschaft über Seele und Leib, die Harmonie ihres ineinandergreifenden Wesens, sein heiliges gottesbildliches Leben, einbüßt — der geistliche Tod; vortrefflich ferner die Erweisung davon, wie Scham und Furcht, die in der Schrift als Folge des Sündenfalls hingestellt werden, von uns zugleich als Anzeichen dafür, daß die Menschen nicht gar satanisch geworden sind, müssen betrachtet werden. Die Scham ist das Bewußtsein der Menschen davon, daß durch ihre Sünde ihre Leiblichkeit entherrlicht, der Einwirkung des gottesbildlichen Geistes entzogen worden ist (oder daß dieselbe aus einer *σαρξίνη* eine *σαρκίνη* geworden) — die Furcht ist die innere Erfahrung davon, daß Gottes Heiligkeit durch die Sünde verletzt, die Feuerseite seiner *δόξα* wie die Schrift sich ausdrückt (Jes. 10, 17) aufgeregt ist. Aber auch hier bleibt der Verf. bei der Aufweisung dieser inneren Thatsachen in dem Zusammenhange der Schriftoffenbarung stehen, ohne die Herstellung einer begreiflichen Verbindung zwischen dem, was er oben als nicht-satanisch in dem Falle des Menschen angegeben, und diesem Reste seiner Gottesgemeinschaft zu versuchen, welcher sichtlich auf einem übriggebliebenen Wissen dessen beruht, was der Mensch nach Gottes heiliger Absicht zu werden bestimmt war. So faßt auch der Verf. das Gewissen nicht „als die Stimme, das Echo einer innerlichen unmittelbaren Selbstbezeugung Gottes“ (womit auch Harleß Erklärung über das Gewissen, Christl. Ethik 5. Aufl. pag. 29 beurtheilt wird) sondern als „wirksames Bewußtsein eines dem Menschen eingegründeten objectiven göttlichen Gesetzes“, vergl. Röm. 2, 15; aber dies Bewußtsein bezeugt seit dem Falle treu und sicher nur den verwirkten göttlichen Zorn, nicht eben so treu und sicher den göttlichen Liebeswillen, und darum bedarf es so gut wie das ganze Wesen des Menschen der Erlösung. Röm. 9, 1. Als ersten geschichtlichen Act derselben betrachtet der Verf. das „Daherwandeln Gottes im Garten und seinen Ruf: wo bist du?“ Weit entfernt in diesen Thatsachen nur mythologische Einkleidung zu sehen, findet er darin das wahre Ver-

hältniß einer Seite der eingetretenen Gottentfremdung des Menschen, andrer Seite der göttlichen Liebesbewegung ausgedrückt. Wunderbar tief ist aber der Blick, den uns darauf der Verf., der spätern Entwicklung vorgreifend, in dem „Verheißung und Glaube“ überschriebnen Capitel in den Fortgang des Erlösungsrathschlusses werfen läßt, und wir mögen es uns nicht versagen, um ja nichts von dem eigenthümlichen Denken des Verf. verloren gehen zu lassen, hier einmal zwei Stellen des Buchs wörtlich anzuführen. Es fragt sich einmal, worin die objective Nothwendigkeit der Menschwerdung Gottes beruhte, damit das Liebesverhältniß Gottes und des Menschen, dessen Bruch durch Scham und Furcht wirkungslos bezeugt wurde, wiederhergestellt würde? und es fragt sich zweitens, wie dem Menschen in der Ferne seines durch einen jahrtausendlangen Geschichtsverlauf gesteigerten sündhaften Zustandes das Heil nahe gebracht werden sollte? Auf die erste Frage antwortet der Verfasser so (pag. 107): „Als der Mensch aus Gottes Liebe wich, entsank er in den Feuergrund seines Wesens, welcher ihn Feuergründe des göttlichen originirte. Der Mensch war nun *φύσει τέκνον ὀργῆς*, Eph. 2, 3; er war nicht mehr *κοινωνός* *θέλου* *φύσεως*, 2. Petr. 1, 4, und sollte er es wieder werden, so war nicht bloß eine Gesinnungsänderung in Gott vonnöthen, sondern eine That der göttlichen Liebe, die ihn aus der Zorntiefe wieder zur Höhe des Lichts emporhebe. Diese That der göttlichen Liebe ist die ewig beschlossene und zeitlich vollzogene Erlösung der Menschen vom Zorn durch den Sohn der Liebe, der sich in die Zorntiefe der Gottheit hinabgab, die der Gottesbildlichkeit verlustige Menschheit mit seiner absoluten Gottesbildlichkeit deckte, den Zorn auf sich nahm und in sich aufhob und so die der Liebe entfallene Creatur wieder in das Princip zurückbrachte, in das sie geschaffen war. Man wird entgegenen, daß seien Worte der Phantasie und nicht des Verstandes, Bilder und nicht Begriffe. Aber von solchen Geheimnissen läßt sich auch wirklich nur in Bildern lassen und eure abstracten Begriffe — rufen wir den Entgegnenden zu — sind nichts als ein löchriges Sieb für diese allerrealsten Realitäten!“ — Und als Antwort auf die zweite Frage erklärt er sich über das Wesen des Glaubens auf folgende Weise (pag. 109): „Das Wesen des Glaubens ist deutlich ersichtlich aus Ps. 73, 26, wo Asaph sagt: mag dahinschwinden mein Fleisch und mein Herz — der Fels meines Herzens und mein Theil ist Elohim auf ewig! — Sein Ich bleibt gläubig an Gott, selbst wenn der Leib und auch das Herz also Geistes- und Seelenleben vergingen; selbst dann hielte er fest an

Gott als dem Felsen, welcher bleibt wenn alles wankt, und dem Besitzthum, welches ihm bleiben muß, wenn er alles verliert, er hielte fest an ihm auf ewig, selber unvergänglich weil mit dem Unvergänglichen verbunden. Diese durch alle innern und äußern Widersprüche, durch Sünde, Leiden, Tod und Hölle hindurchbrechende Zuflucht zu Gott dem Erlöser; dieses nach Gottes freier barmherziger Liebe, wie sie sein Wort bezeugt, ausgestreckte und sie erfassende Verlangen; dieses nackte, selbstlose, in nichts andrem als Gottes verheißener Gnade sich befriedigt fühlende Sehnen; diese jeden Lichtstrahl, der von Gottes verhöhneter Liebe ausgeht, auffaugende Begierde, diese heilsbegierige, überzeugte Zueignung und Bindung des Wortes der Gnade — das ist Glaube. Er ist seinem Wesen nach das rein receptive Correlat des Verheißungswortes, ein Mittel der Wiederannäherung an Gott, welches, wie das Wort selbst, durch die Gottesferne in Folge der Sünde bestimmt ist; denn der Glaube hat dem Worte zu trauen trotz alles Nichtbegreifens, Nichtsehens, Nichtempfindens. — Hebr. 11, 1. Wie trefflich einigen sich an solchen Stellen die innern Erfahrungen des Glaubens, die selbsteigene Beobachtung des Herzens mit den klaren Sprüchen der Schrift, mit dem aufgewiesenen Zusammenhange der höchsten, wunderbarsten Thatsachen! —

Im folgenden Abschnitt: „Der natürliche Bestand“ überschrieben treten uns zunächst die Prämissen entgegen, in denen des Verf. Ansicht von der menschlichen Freiheit ihren Grund hat. Wir heben die Hauptsätze hervor: „Insofern der Mensch sich in der innersten Tiefe seines anerschaffnen Seins (von Geist, Seele und Leib sich unterscheidend) als Ich erfassen und die Totalität dieses Seins in dem Ichgedanken zusammenfassen kann, nennen wir ihn Person.“ Pag. 114: „Naturleben nennen wir die in steter Sehung ihrer selbst begriffene individuelle Seinsweise des Menschen, die er ohne sein Wissen und Wollen von Natur her, d. i. unter Gottes Walten von Geburt her hat. — Mit diesem Naturleben ist auf das engste das Personleben beschränkt, d. i. die Betthätigung des Menschen als Ich in mitten dieses ohne sein Wissen und Wollen überkommenen und auch ohne daß er bewußter Weise darauf einwirkt und es auf sich einwirken läßt, sich darlebenden Seins.“ Pag. 120: „Aber das Naturleben des Menschen, wie es von Geburt her ist, befindet sich im Stande aufgelöster Harmonie und deshalb widergottesbildlicher Erregung — und in dieses vom Principe der *λογη* durchwirkte Naturleben ist auch der Geist des Menschen verschlungen.“ Pag. 121: So erklärt sich der von

Schrift und Erfahrung bezeugte „Zwiespalt des sich im sündlichen Naturleben als Centrum setzenwollenden und des sich ihm entgegensetzenden wollenden Ich, des einer Seits gefangenen, andrer Seits sich befreien wollenden“ — und so begründet sich beim Verf. die Unterscheidung der „Wahlfreiheit und Machtfreiheit“ im Menschen. — Jene besteht darin, daß es „keinen innern Zwang giebt, der den Menschen nöthigte dasjenige zu thun, was im Momente des Thuns nicht sein eigener Wille ist.“ — Die Wahlfreiheit ist dem Menschen auch nach dem Falle geblieben und auf ihr beruht seine sittliche Zurechnungsfähigkeit; aber die Machtfreiheit ist ihm entzogen, „sofern innerhalb seiner eignen Persönlichkeit, diese peripherisch betrachtet, die von ihm selbst eingelassne Sünde herrscht, die sein Wollen knechtet und ihm, auch wenn sein Ich das Gute will, das dem Wollen des Ich entsprechende Vollbringen unmöglich macht. Röm. 7, 14 u. 19.“ Endlich sehen wir gegenüber dieser *δουλεία τῆς ἀμαρτίας*, dem natürlichen Zustande des Menschen, als von Gott ursprünglich Gewolltes, aber abgesehn von seiner Gnade nun unerreichbares Ziel des Menschen diejenige *δουλεία* (1. Petr. 2, 16; während wir nun *ἐλεύθεροι τῇ δικαιοσύνῃ* sind, Röm. 6, 20), da er sich der Gerechtigkeit und Liebe ergiebt und eben dadurch in seinem wahren Wesen bleibt, da er das Gute als das seinem Wesen Gemäße mit innerlich nothwendiger, freudiger Freiheit will und thut, das Böse dagegen als das seinen Frieden und seine Seligkeit Vernichtende aus innerer Machtvollkommenheit von sich fern hält.“ Pag. 127: Wir bitten diejenigen Leser, welche dem Geheimniß der menschlichen Freiheit weiter nachdenken wollen, mit dem eben dargelegten Gedankenzusammenhang denjenigen bei Harleß, christl. Ethik 5. Aufl. Pag. 139 sqq. zu vergleichen.

Im Folgenden beschreibt nun der Verf. näher die Gottesbildlichkeit des Geistes, dessen in der Dreiheit der Kräfte einheitliches Wesen nach den Grundanschauungen unsres Buchs nicht als mögliches Resultat analytischer Betrachtung zu gewinnen, sondern als Postulat des geoffenbarten Gottesbegriffs aus der Schrift und ihrem Sprachgebrauche zu entwickeln, darnach aber mit unsrer psychologischen Erfahrung zu vergleichen ist. Entsprechend dem urbildlichen Wollen, Denken und Empfinden, jener Dreiheit göttlicher Acte, die unter sich eine unauflösliche Einheit bilden (zu deren Veranschaulichung der Verf. einen wunderbar scharfen und tief sinnigen Versuch eines ältern Theologen, den trinitarischen Proceß zu deuten, mitgetheilt hat, vergl.

pag. 132—134), lehrt uns die Schrift im menschlichen Geiste (*πνεῦμα* in der weiteren Bedeutung des Wortes gefaßt) unterscheiden 1, das einheitliche Wollen und Denken, die Kraft, in welcher der Mensch durch die Vielheit des Erscheinenden bis zur Wurzel desselben in Gott vordringt und an diesem Bewußtsein Gottes den innersten Trieb alles Strebens und Handelns besitzt — *ὁ νοῦς*; 2, das Product zugleich und die Basis aller wahren Actualität des eben genannten *νοῦς* — *ὁ λόγος*; 3, als sein innerstes Leben den Bereich unmittelbarer Gottesempfindung und Anschauung — *τὸ πνεῦμα* im engeren Sinne des Wortes, die Geistesstelle des innern Menschen (*ὁ ἐσω ἄνθρωπος* bezeichnet Röm. 7, 22 und a. St. das gesammte dreifaltige Personleben des Geistes), von wo aus der göttliche Geist in der Wiedergeburt die *μετένοια* zu wirken beginnt. Denn der Verf. verfolgt nun nach den genannten drei Richtungen hin die Spuren des Abfalls von Gott, nach welchen jene drei Lebensformen für den Geist nur noch inhaltslose Rahmen des verlorenen Gottesbildes sind, so daß für den natürlichen Menschen „Gott nicht mehr des Wollens Ziel, des Denkens Inhalt, des Empfindens Born“ genannt werden darf. — Noch tiefer in das Gebiet des Wiedererkennens der göttlichen Offenbarungsgedanken (wie der Verf. sagt: in das Gebiet der aus Glauben kommenden Gnosis) führt er uns durch seine an Jac. Böhme anschließende Deutung der sieben Kräfte der göttlichen Dora (auf Grund vor Allem der Stelle Jes. 11, 2; dann derjenigen Abschnitte der Schrift, wo ein Schauen der göttlichen Dora vorausgesetzt wird, vgl. pag. 148 sq.; endlich als Folgerung des Grundgedankens, daß dieselbe das vom Vater und Sohne mittelst des Geistes gewirkte unpersönlich lebendige Spiegelbild der Gottheit ist, pag. 149—153). Ausgehend von der Betrachtung dieses Urbildes und von der Voraussetzung, daß auch in der menschlichen Seele sich das Wesen des Geistes, sein ausstrahlendes Licht in sieben Kräften, siebenfarbig gebrochen darstellen müsse, unterscheidet er als Basis und Anfang des Lebens der Seele die Grundkräfte der Contraction, Expansion und Rotation, wonach dieselbe, um in der vierten Kraft in klarer Geistesbildlichkeit emporzuleuchten, aus ihrer leimartigen Verschllossenheit über sich hinausstrebend eben damit, um als Lebendiges sich nicht selbst zu verlieren, sich selbst erfasse: von der vierten Stufe aus, nachdem in ihr der Geist sich gefunden, durchwalte sie „ein zweites Ternar von Kräften“, vermöge deren sie dem Geiste in Liebe sich zukehre, seine Gedanken aufnehmend, sprachlich sie außer sich stellend, am Ende in allen ihren Lebensphasen sich einheitlich

zusammenfassend. Die eben dargestellte Ansicht vom Seelenleben und der Siebenfältigkeit ihrer Kräfte, wie sie sich ihm aus der Ausdeutung des psychologischen Stoffes der heil. Schrift ergeben hat, bringt der Verf. darauf auf zwiefache Weise unserm Verständnisse näher; einmal dadurch, daß er die hergebrachte Unterscheidung und Ordnung der Seelenvermögen damit in Vergleichung setzt und uns die siebenfache Gestaltung der Seele auch in diesen Resultaten der psychologischen Beobachtung wieder erkennen läßt. Dabei weist er, was die Ordnung der Seelenvermögen betrifft, auf die tiefere Ansicht der Schopenhauer'schen Philosophie hin, die sich dadurch mit der schriftmäßigen Erkenntniß in entschiedenem Einklang befindet, daß sie für die Wurzel alles Seins den Willen erklärt; der Verf. zeigt im Anschluß an diese allgemeineren Erkenntnisse, daß darnach das Seelenleben in seinen drei ersten Phasen, ehe es sich in der vierten als Geistesbildlichkeit faßt, in sich verschlossener Wille, Trieb und Willkür oder Wahlvermögen ist; auf der vierten Stufe ist die Seele Einbildungskraft, auf der fünften Wahrnehmung, Gefühl, Gedächtniß, indem sie sich vermöge der Immanenz des Geistes gegen den Inhalt desselben receptiv verhält, den sie sodann auf der sechsten Stufe als Verstand schematisirt und in lautbare Tonbilder übersezt, bis sie endlich als Weisheit, als „die in harmonischer Stimmung und Regierung aller ihrer Kräfte sich abbildlich spiegelnde Erkenntniß des Geistes selbst“ zu ihrer Wesensvollendung gelangt. Zweitens aber hat der Verf. in einem eignen Kapitel: „des dreifachen Lebens Anfang und Entwicklung“ überschrieben, die so eben gelehrte Priorität des Geisteslebens im Verhältniß zu dem der Seele noch tiefer entwickelt und sie gegen die Einwendungen derjenigen, denen der Geist die Akme, das Ziel der Entwicklung des Seelenlebens ist, auf Grund der Schriftlehre vertheidigt. Nämlich von dem Sage ausgehend, den er pag. 167 und 168 eregetisch gewinnt, daß „nach der Anschauung der Schrift in der Entstehung jedes Menschen sich die Schöpfungsweise Adams wiederholt“, muß er die Ansicht verwerfen, wonach die Seele den Leib entweder als productives oder auch nur als organisirendes Princip bildet und aufbaut (in Bezug auf das Letztere weist der Verf. auf das früher Gelehrte zurück, wonach der Leib des ersten Menschen schon als solcher Theil hatte am organischen Naturleben, auch ehe noch die ihn durchwaltenden organischen Kräfte durch die Seele zur individuellen Einheit zusammengefaßt wurden); und von demselben Sage ausgehend muß er auch, da sich im gegenwärtigen Menschen Geist, Seele und Leib von dem gleichzeitigen Anfang

aus correspondirend entwickeln und Geist und Seele in unzertrennlichem ursächlichen Zusammenhange stehen, das Räthsel in seiner ganzen Dunkelheit uns vor die Augen stellen, daß der Geist, „dem es wesentlich ist sich seiner selbst bewußt zu sein, mit einem Zustande des Unbewußtseins anhebt!“ (Auch von diesem Gesichtspunkte aus muß uns Schopenhauers Lehre vom Willen als der Wurzel alles Seins ungleich tiefer und fruchtbarer erscheinen, als die hergebrachte Ansicht von der Priorität der Erkenntniß.) Auch die zweite Frage: wie ist eine Wechselwirkung zwischen Geist und Leib möglich? ja die noch räthselhaftere: wie ist es möglich, daß die Entwicklung des Geistes in einer seiner Spontaneität entrückten Weise von der Materie bedingt ist? stellt der Verfasser in das Licht des göttlichen Heilsplans, ohne ihre physikalische Unbegreiflichkeit zu verhüllen, und schließt diese unsrer Ansicht nach reichsten und schwierigsten Kapitel des Buchs mit jener für ihn grundlegenden Gleichung, die wir auch hier wieder um der Deutlichkeit willen mit seinen eignen Worten wiederholen wollen (pag. 179): „Wie Gott der ewige dreieinige, sich in ewiger Dora offenbart, um die Ewigkeit zu erfüllen und zu seinem Himmel zu gestalten, und wie er innerhalb der Geschichte seine Dora herniederläßt um den Tempel Israels zu erfüllen, und wie zuletzt die ganze Erde zum Gefäße und Refleze dieser Dora werden soll (Jes. 6, 3, vergl. Ez. 43, 2): so ist die menschliche Seele die vom menschlichen Geiste gleich mit dem Zwecke, den Leib als sein Haus zu erfüllen und ihn in den Bereich des Geisteslebens zu verschlingen, ausgegangene Dora. Die Dreiheit der Grundkräfte des Geistes entfaltet sich hier zu einem Siebent von Kräften, mittelst derer der Geist Besitz vom Leibe ergreift und sein seelisches Abbild auch auf diesen fortpflanzt. Wie die sieben Geister Gottes einer Seits Gott zugekehrt sind als der siebenfache herrliche Spiegel seines dreifaltigen Wesens, andrer Seits der Welt als die den Proceß der herrlichen Verwirklichung der Weltidee vermittelnden Mächte: so sind die sieben Seelengeister oder Seelenkräfte einer Seits dem Geiste zugekehrt als der siebenfache herrliche Spiegel seines gottesbildlich dreifaltigen Wesens, andrer Seits dem Leibe als die den Proceß seiner Eineignung in das Leben des Geistes oder, kürzer gesagt, seiner Vergeistigung vermittelnden Mächte; denn der Leib kann pneumatisch werden, weil Materie und Geist nur relative Gegensätze sind, nicht absolute. Die Seele ist das doppelseitige Mittelwesen, welches beide verbindet, wie der siebenarbige Regenbogen, entstanden aus der Wirkung der Sonne auf das dunkle Gewölk, die Willigkeit des Himmlischen, das

Irdische zu durchwirken, versinnbildet und der Sage nach die Brücke (Iqis von εἶρεν) ist zwischen Himmel und Erde.“ —

Sehr klar, sehr reich an exegetischen Erläuterungen (wir machen besonders auf die Erklärung von Pred. Sal. 12, 6. p. 184 f. aufmerksam), sehr geeignet die Grundanschauungen des Verf. zu bestätigen ist ferner das Capitel, in welchem uns der menschliche Leib nach den Andeutungen der Schrift „als siebenfältiges Selbstdarstellungsmittel der Seele“ entgegentritt; das Wesen der Seele nach ihrer der Leiblichkeit zugewendeten Seite, wie wir sie vorher nach ihrer Zuehr zum Geiste betrachtet haben. Hier greift in der That alles wunderbar in einander: die biblische Unterscheidung der Phasen des Leibeslebens stimmt sehr augenfällig der Ausdeutung des Verf. bei. Zugleich überrascht die deutliche Beleuchtung, welche die vorigen Capitel durch das Folgende erhalten. Jenen drei ersten Stufen des Seelenlebens, die seiner Durchleuchtung durch den Geist vorangehen, entsprechen hier der dunkle Lebensgrund im Embryo, das Athmen, das Blut (mit dem Beginn des Athmens im neugeborenen Kinde verselbständigt sich erst sein Blutlauf); auf der vierten Stufe vollendet sich die Individuation des Lebens in seinem Centrum, dem Herzen; es folgt, entsprechend dem zweiten Ternar der Seelenkräfte, wie es oben dargestellt wurde, das Nervenleben (mit den Organen der fünf Sinnesempfindungen), als receptive Lebensgestalt des Leibes, das System der Athmungs- und Kehlkopfmuskeln als Mittel der Wirkung des Leibes auf die Außenwelt, endlich die Selbstdarstellung der Seele im Leibe vollendend das gesammte Naturell desselben. Temperament, Physiognomie, der ganze körperliche Habitus. „Es ist ein siebenfältiger Proceß, in welchem das Werden des Ersten zugleich Werden des Letzten ist und alles wechselwirkend in einander greift, aber doch so, daß jedes Einzelne von den Sieben bei aller Verschlingung sein eigenthümliches Wesen behauptet.“ p. 194. Eine Erweiterung dieses Cap. giebt der Verf. in dem Abschnitte „von Seele und Blut“; die innige Verbindung, welche besonders nach der Opfetheorie und dem Verbote des Blutgenusses im A. T., sehr merkwürdiger Weise aber auch weithin in der Vorstellung des heidnischen Alterthums (vgl. p. 198) zwischen dem Leben der Seele (nicht des Geistes) und dem Blute stattfindet, führt der Verf. auf die beiden auch durch die neuere Physiologie bestätigten Grundwahrheiten zurück, daß das Blut die alles bedingende Basis, aber auch der allumfassende Quell des physischen Lebens ist. Aber so wie der Verf. so eben die von der Schrift (wenn auch indirect) gelehrt siebenfältige

Gehalt des Seelenlebens in Beziehung und Vergleichung gebracht hat zu der Ansicht von dem Seelenvermögen, wie sie durch eine von der Schrift unabhängige psychologische Beobachtung in älterer und neuerer Zeit ausgebildet worden ist, so war es nun auch seine Aufgabe, die wunderbare in sich durchgängig consequente Abweichung der Schriftauslagen, über den leiblichen Sitz der seelisch-geistigen Kräfte des Menschen genauer zu zergliedern und mit den Resultaten der neuern Physiologie zu vergleichen. Dies thut er in den beiden „Herz und Haupt“ und „das Leibesinnere, Eingeweide und Nieren“ überschriebenen Abschnitten. In auf sehr eingehende Untersuchung des biblischen Sprachgebrauchs (vergl. z. B. p. 203—7 über „Herz“) basirte Ueberzeugung, daß nach der Offenbarung die centrale Vermittlung aller seelisch-geistigen Thätigkeiten des Menschen dem Herzen, nicht dem Haupte eigenthümlich ist, hofft der Verfasser einerseits durch fortschreitende physiologische Beobachtungen weiter begründet zu sehen (wonach nämlich die beiden Nervensysteme, das cerebrospinale und sympathische, im Herzen in bedeutungsvoller Weise als irgendwo zusammentreffen; was bis jetzt von Physiologen darüber behauptet wird, steht p. 213 sqq.); andererseits theilt er auf Grund zuverlässiger Beobachtungen merkwürdige Aeußerungen von Somnambulen mit, welche als Mittelpunkt oder noch genauer als Wurzel ihrer Vorstellenthätigkeit das Herz angeben; endlich erklärt er die auffallende Uebereinstimmung der Schrift mit der Anschauung des ganzen Alterthums (vergl. p. 209) über die Präponderanz der geistigen Bedeutung des Herzens vor dem Haupte noch allgemeiner, indem er „die gegenwärtig sich aufdrängende Ansicht, daß alles seelisch-geistige Leben im Kopfe seinen Sitz habe, die Folge einer seelisch-geistigen Vereinfachung, eines einseitig intellectuellen Fortschritts“ nennt. Der Verfasser lehrt also hiermit, daß unter uns Neueren nicht nur eine einseitige Auffassung des Verhältnisses zwischen der intellectuellen Geistesenthätigkeit und den übrigen Formen des seelisch-geistigen Lebens stattfindet, sondern auch daß dieser einseitigen Auffassung ein materieller Thatbestand in unserm Innern gegenwärtig entspreche, daß die Abpiegelung der einseitig erhöhten und gepflegten Denkfähigkeit im Gehirnleben auch für die physiologische Beobachtung ein im Verhältniß zum ursprünglichen und wahren Bestande des Verhältnisses von Geist, Seele und Leib unrichtiges Resultat geben müsse. Freilich ist diese letzte Erklärung für die Abweichung der Schriftlehre von den Sätzen der physiologischen Beobachtung auf S. 220 mehr nur angedeutet als ausgeführt und erwiesen; es hätte dazu wohl zunächst eines

welchem sich ein principiell neuer Anfang der Menschheit verwirklicht hat.“ Von den tiefen Aufschlüssen, welche uns die Speculation des Verfassers auf diesem Gebiete gewährt, heben wir besonders die eigenthümliche Beantwortung einer der schwierigsten dogmatischen Grundfragen hervor, welche der Verfasser selbst so formulirt: „Wie konnte der Logos sich so entäußern, daß er seine ewige Dora und noch mehr, daß er seine ewige Seinsweise und die aus ihr der Welt gegenüber fließenden Eigenschaften der Allmacht, der Allwissenheit, der Allgegenwart aufgab, ohne doch die Identität seines ewigen Seins aufzugeben?“ und von einer andern Seite angesehen: „wie ist es denkbar, daß durch die Menschwerdung Gottes weder in den immanenten trinitarischen Prozeß eine Hemmung, noch in die welterhaltende und weltregierende Thätigkeit der dreieinigen Gottheit eine Lücke kam?“ Auf beide Fragen antwortet der Verfasser durch Anwendung des Begriffs des Willens „als der Wurzel des Wesens der Gottheit“ in einer verhältnißmäßig höchst klaren und treffenden Weise S. 284—286. Nachdem er aber die unauflösliche unio personalis der Gottheit und Menschheit im andern Adam als den „unerschütterlichen Grund einer neuen Menschheit“ scharf und nach allen Seiten hin entwickelt hat (S. 286—88), behandelt er auf Grund eingehender Exegese der Stelle 1. Corinther 15, 45—49 die Grundzüge des neuen Geisteslebens in Jesu Christo und die Art und Weise, wie sich die neue Schöpfung Gottes in uns, die Einpflanzung unsres Lebens in das urbildliche des Erlösers vollzieht. Hierbei tritt alsbald die wesentliche Unterscheidung dessen, was von den Thatfachen der Wiedergeburt in die Region des Bewußtseins fällt und was davon in der des Unbewußtseins vorgeht, in den Vordergrund; der Verfasser beleuchtet diese Gedanken durch die Analogie des physischen Lebens (S. 297 ff.). Die Frage, auf welcher die Berechtigung der Kindertaufe beruht: ob die Kinder glauben können? leitet den Verfasser auf die sehr folgenreiche Untersuchung der „actus directi und reflexi“ des Gnadenlebens (S. 301 ff.); er zeigt wiederum auf Grund der Hypothese, daß die unterste Basis des Geisteslebens der Wille sei, die Möglichkeit, wie der Glaube als actio directa eine Wirkung Gottes im Kinde sein könne, „ohne den in den Stand der Freiheit geschaffnen Menschen zu entmenslichen“ — wobei wir freilich fragen: wenn durch die Taufgnade eine Umwandlung des Willens im unbewußten Kinde kann gewirkt werden (die actio directa des Glaubens) S. 307, wie ist es denkbar, daß sich der zum Bewußtsein entwickelte

Wille gegen das Heil in Christo; das ihm in der Taufe geschenkt worden ist, entscheiden kann? Wir vermissen beim Verfasser ein Eingehen auf diese Seite des Geheimnisses der menschlichen Freiheit; das Capitel von der „unaufgehobenen Antinomie“ handelt nur von den wahrhaft Wiedergeborenen, nicht von den Ungläubigen — und stellt dann dieser diesseits des reflectirten Selbstbewußtseins gelegenen wurzelhaften Einheit die andere jenseits desselben entgegen, das Gebiet des menschlichen *πνεῦμα* im engern Sinne, „wo Wollen und Denken wipfelhaft zu einer dritten Lebensgestalt zusammengehn,“ den Geistesbereich der außerordentlichen Erlebnisse der Gnade, der Glossolalie, der Ekstase u. s. w. (§. 310—320). Aber von diesen Höhen des geistlichen Lebens, zu denen wir der emporwandelnden Seele mit unsern getrübbten Augen nur schwer und unvollständig nachblicken können, lenkt der Verfasser unsre Aufmerksamkeit zurück auf die nicht minder räthselhaften Erfahrungen des Bekehrten, die er mit dem Apostel Paulus (Römer 7) auf dem Gebiete des durch die Gnade erneuten Willens macht — „die unaufgehobene Antinomie“ überschreibt der Verfasser das letzte Capitel dieses Abschnitts, und behandelt darin auf Grund genauer Exegese das „Wandeln im Geiste, das Dienen mit dem Gemüthe.“ Es sind dies, wie überhaupt die letzten Abschnitte des Buchs, welche Seele und Geist in das Jenseits begleiten, Capitel, welche durch ihren tiefsinnigen Inhalt das Gemüth im Innersten erwecken und fesseln; wir überlassen ihren Zusammenhang im Einzelnen zu durchdenken den Lesern, die unsrer Angabe der leitenden Hauptgedanken bis hierher gefolgt sind, in der Zuversicht, daß sie daraus wie wir immer neuen Genuß schöpfen werden, so gewiß als die Untersuchung des Verfassers die tiefe Schwierigkeit des Gegenstandes nicht verhehlt oder durch phantastische Speculationen umgeht, sondern in strenger Unterordnung unter das göttliche Wort überall der Herstellung eines lichtvollen Gedankenzusammenhangs nachtrachtet.

Wir besitzen nun zunächst an dem Buche den ersten vortrefflich gelungenen Versuch, den Inhalt der Schrift, der sich auf das Gebiet der Psychologie bezieht, demjenigen was ältere und neuere Speculation und Beobachtung behauptet haben, im Zusammenhange entgegenzustellen und durch die Aufweisung einer strengen innerlichen Gedankenverbindung gegen die Angriffe eines oberflächlichen oder böswilligen Zweifels zu rechtfertigen. Der Verfasser hat für das psychologische Gebiet, auf dem empirische und speculative Untersuchung zu Resultaten gekommen zu sein behaupten, die mit der Offenbarung nicht mehr

könnten in Einklang gebracht werden, gethan, was Rurz, Pfaff u. A. für das weitere Feld naturwissenschaftlicher Forschung geleistet; er hat nachgewiesen, daß „was die Schrift Psychologisches bietet weder im Selbstwiderspruche steht, noch so befangen, kindisch und dürftig ist, daß es sich angesichts der neueren Forschungsergebnisse zu schämen brauche.“ (Wort. IV.) Aber noch eine höhere Bedeutung glauben wir dem angezeigten Werke vindiciren zu müssen; wir sehen durch die Untersuchungsweise des Verfassers sowohl, als durch das, was uns nun als psychologische Lehre der Schrift im Zusammenhange vorliegt, die Wahrheit des Ausspruchs eines andern christlichen Denkers auf das glücklichste bestätigt und auf einem engern Gebiete zunächst erprobt, worin derselbe sich über Philosophie und Offenbarung also äußert: „Das wahre Verhältniß von Philosophie und Offenbarung ist, daß diese weder als Norm noch als bloßes zu erklärendes Object, sondern als die erklärende Hypothese von der Philosophie angenommen werde,“ (Stahl, Fundamente einer christlichen Philosophie S. 203.) Die Schrift des Verfassers ist in ihren Grenzen ein trefflicher Beitrag zur Verwirklichung des Gedankens, aus dem Labyrinth und den Räthseln der letzten philosophischen Systeme durch die Anwendung des Schlüssels, welchen die Offenbarung bietet, herauszuführen.

Weimar.

A. Schubart.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

III.

Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte in den untern Gelehrten- und Real-Schulen. Stuttgart, Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung und Druckerei, 1856. Groß 8. 15 St. 4 Thlr.

Diese Zeittafeln sind vom Königl. württembergischen Studienrath herausgegeben und wurden mit einer in der 2. Abtheilung dieses Hefts abgedruckten Instruction im Laufe des Herbstes 1856 an die Vorstände der untern Gelehrten- und Realschulen Württembergs versandt mit der Weisung, daß der Geschichtsunterricht in den genannten Schulen mit Beginn des nächsten Schuljahrs nach dieser Instruction und mit Benutzung der Zeittafeln, die jeder Schüler sich selbst anschaffen muß, zu erteilen sei.

Dieselben sind, was die äußere Druckeinrichtung betrifft, den Tafeln in Dittmers Lehrbuch sehr ähnlich, unterscheiden durch den Druck (lateinische Schrift) die Data von größerer und geringerer Wichtigkeit,

und haben jenen Vorzug, auf den Döderlein im Begleitwort zu seinem *Vocabularium* mit Recht einen so großen Werth bei einem Schulbuch legt: sie erschrecken den Schüler nicht zum Voraus durch ihre Massenhaftigkeit, sondern erwecken die angenehme Hoffnung in ihm, daß er dieselben werde bewältigen können.

Sie beginnen p. 3 (eine Vorrede fehlt, wie billig) mit der israelitischen Geschichte, wovon 20 Data 4000 v. Chr. Adam und Eva bis 70 v. Chr. Titus in Jerusalem gegeben sind, ohne Eintheilung in Perioden. Nach der 7. Zahl, 1400 Richter in Israel, steht die Bemerkung: „die vorstehenden 7 Zahlen sind nur als überliefert, nicht als historisch zuverlässig zu betrachten.“

P. 4 und 5 folgt die griechische Geschichte in 4 Abtheilungen: I. Anfang und Entwicklung der griechischen Staaten. 1600 bis 1300 Cetrups Cadmus, Danaus Pelops ist das erste, 511 Hippias vertrieben das letzte Datum; nach dem trojanischen Krieg steht wieder die Bemerkung: „die vorstehenden 5 Zahlen sind nur als überliefert, nicht als historisch zuverlässig zu betrachten.“ II. Blüthezeit des griechischen Volks. 500 bis 449 Perserkriege; Athens Hegemonie bis 440; Perikles, Phidias, Herodot, Sophokles. Zu letzterem Datum möge überhaupt die Bemerkung angefügt werden, daß die wichtigsten Punkte der Culturgeschichte an geeigneter Stelle berührt sind. III. Die Zeit des Verfalls. 431 bis 404 Peloponnesischer Krieg. bis 338 Chäroneia. IV. Alexander der Große und seine Zeit, Dieser Abschnitt schließt mit 301, Schlacht bei Ipsus, worauf dann noch folgt ein: „Anhang, um den Zusammenhang mit der römischen Geschichte herzustellen. (Die Zahlen sind nicht zum Memoriren bestimmt.)

P. 6 — 8. Die römische Geschichte in 3 Abtheilungen. I. Rom unter Königen. 753 — 510. Die Namen der Könige sind alle genannt, aber nicht für alle die Zahlen; auch ist keine Bemerkung über die Gültigkeit der betreffenden Zahlen beigelegt. II. Rom als Freistaat, mit 3 Abschnitten: 1) Entwicklung der römischen Verfassung. Patricier, Plebejer, Decemviren, Kämpfe mit den Nachbarn, Camillus und die Gallier. 510 — 366. 2) Eroberungen der Römer in und außer Italien. 343 — 133. Zur Charakteristik der ganzen Einrichtung möge hier ausgehoben werden: 218 — 201 zweiter punischer Krieg. Hannibal, Hasdrubal. Fabius Cunctator, Marcellus, P. Cornelius Scipio der Ältere. Cannä, Zama. Spanien. 3) Bürgerliche Un-

ruhen und Kriege. 133—31. III. Rom unter Cäsaren bis 476 v. Chr. Ende des weströmischen Reichs. Romulus Augustulus. Odoacer.

P. 9—13 die deutsche Geschichte in 3 großen Abschnitten. I. Zertrümmerung und Umgestaltung des weströmischen Reichs. Völkerverwanderung, Muhamedaner. Da diese Abtheilung mit 375 beginnt, die römische Geschichte aber mit 476 schließt, so greifen natürlich die letzten Zahlen der römischen und die ersten Zahlen der deutschen Geschichte in einander über. II. Das römische Reich deutscher Nation in den Zeiten kirchlicher und politischer Einheit, mit 5 Unterabtheilungen: 1) Anfänge unter den Carolingern. 2) Sächsisches Haus. 3) Fränkisches (salisches) Haus. 4) Schwäbisches (hohenstaufisches) Haus. 5) Habsburger, Wittelsbacher, Eurenburger. In diesem Abschnitt tritt die in der Instruction besprochene Einrichtung zuerst hervor, daß einige Data der muhamedanischen Geschichte in Klammern erscheinen, auch diese sind jedoch im Druck verschieden, z. B. 1453 Türken in Constantinopel, ist groß gedruckt; 1328 Valois in Frankreich. Englisch-französische Kriege. Schießpulver. Osmanen in Kleinasien — dagegen klein. III. Das römische Reich deutscher Nation in den Zeiten kirchlicher Trennung und politischer Auflösung in zwei Abschnitten. 1) Die kirchliche Trennung. Reformation. 2) Die politische Auflösung. Oesterreich, Preußen. Diese letzte Unterabtheilung schließt: 1815 Waterloo. Deutscher Bund. Zweiter Pariser Friede. Napoleon nach St. Helena. Dampfschiffe, Eisenbahnen, Telegraphen.

Endlich p. 14 u. 15 folgt die württembergische Geschichte in den drei Abtheilungen: 1) Württemberg als Grafschaft, 2) als Herzogthum, 3) als Kurfürstenthum, nachher Königreich.

Schorndorf.

A. Palm.

Druckfehler.

In der Recension des Herrn Prof. H. Schweizer über Vanicel Lateinische Schulgrammatik, No. 1 der Päd. Revue 1857 Bd. 45, bitte ich folgende Druckfehler berichtigen zu wollen:

Seite 43 Zeile 9 v. u. ist zu lesen: Nationalgrammatiker. S. 46, Zeile 18 u. 19 als es: kann es; Zeile 9 v. u. Zell. S. 47, Z. 12 v. u. ließ statt in B.: u. D (under Denkmale); Z. 10 v. u. dh statt d; Z. 9: x statt x; 2, m statt us. S. 48, Z. 5 v. o. vu statt ou; Z. 19 mirus statt smirus. S. 49 Z. 22 v. u. Nasals statt Vocals. S. 50, Z. 17 v. u. cōmo u. cōma. S. 52, Z. 1 dyäus; Z. 7, r=Stämmen statt u=Stämmen. S. 54, Z. 12 v. u. mino statt minor. S. 55, Z. 17 turnus statt turum.

Außerdem ist zu lesen pag. 120, Zeile 8 v. u. Bürger.

Lggn.

I. Abhandlungen.

Die Naturwissenschaften in der Realschule.

Von E. Röttger, Lehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Die Wahrscheinlichkeit einer Umgestaltung des Realschulwesens und einer bevorstehenden Modification des Lehrplans, die hier und da laut gewordene Furcht, es könne einem in der neuesten Zeit von vielen Seiten angegriffenen Unterrichtszweige dadurch irgendwie Abbruch geschehen, endlich die eigne Hoffnung auf das Gegentheil veranlassen den Verfasser, nachfolgende Andeutungen über die schon oft und doch noch nicht genug besprochne Stellung der Naturwissenschaften in der Realschule zu veröffentlichen. In der Realschule, dem Producte eines Compromisses zwischen Publikum und Regierung, zwischen den nicht überall klaren Anforderungen eines nach einer sogenannten realen Bildung ringenden Bürgerstandes und zwischen denen, die das Schulregiment auch in dem höhern staatlichen und allgemein menschlichen Interesse nach der moralischen und ideellen Seite hin stellen muß, offenbart sich nicht selten der Zwiespalt dieser ihr Entstehen bewirkenden und ihre Dauer verbürgenden Meinungen, indem bald Schwankungen nach dieser bald nach jener Richtung hin eintreten. Zeigen sich diese Schwankungen mehr auf dem Gebiete der Sprachen, so liegt das größtentheils in der größern Regsamkeit und, ich muß es gerade zu sagen, in der größern Hingebung beider Factoren auf diesem Felde. Die Naturwissenschaften, in ihrer jetzigen Gestalt ein Kind der neuesten Zeit, meistens doch nur ihren colossalen und äußerlich bestehenden Realiäten nach gekannt und bewundert, entziehen sich ihrem pädagogischen Werthe nach meistens den Augen des Publikums, weil der reale Nutzen einer naturwissenschaftlichen Bildung, sein einziges und

auch in gewissen Schranken nicht ganz unberechtigtes Criterium für dieses Publicum, nicht scharf genug in seinem Zusammenhange mit der erworbenen Bildung an den Tag tritt. Den wirklichen Nutzen erkennt nur der selbst, der auf diese Weise seine Bildung erworben; die Erleichterung bei materieller und selbst geistiger Arbeit, die ein von Kindheit an naturwissenschaftlich durchgebildeter Mensch empfindet, die dadurch erworbene Arbeitsfähigkeit weiß nur dieser allein auf die richtigen Gründe zurückzuführen. Man lasse sich nicht durch die wenigen, das Gegentheil scheinbar beweisenden Beispiele täuschen. Das Publicum unsrer Realschulen, nicht zu verwechseln mit dem der Gewerbeschulen, sieht zwar und staunt die gewaltigen Producte einer Thätigkeit, deren Regelung es selbst auf die Naturwissenschaften zurückführt, an, es preist das Naturwissen als das punctum saliens unsrer Zeit in materieller und intellectueller Beziehung, es fordert dieses Wissen, aber selbst zum größten Theil unbekannt mit dem innern Zusammenhange physischer Erscheinungen, mit der Arbeit in der Erforschung ihrer Gesetze, schreibt es die Resultate mehr einer allgemein menschlichen, genialen Thätigkeit, als der eines in bestimmten Grenzen wirkenden Geistes zu. Es sieht den Nutzen der Naturwissenschaften überhaupt wohl, aber nicht, oder doch nur wenig den Nutzen der Naturwissenschaften in den Schulen. Das klingt paradox, aber man verfolge nur das Benehmen der meisten Eltern, deren Kinder die Realschule besuchen. Naturwissenschaften sollen und müssen die Kinder lernen, denn ihr künftiger Beruf weist sie oft darauf hin, und es ist nachgerade Mode geworden, über Naturwissenschaften zu sprechen. Nun fängt das Kind an zu lernen, zuerst Botanik; es quält sich mit Linné und Jussieu; in welcher Beziehung stehen aber Linné und Jussieu vielleicht zur Apotheke? Das wird den Eltern nicht klar. Dann kommt Physik und Chemie an die Reihe. Da wird von Aetherschwingungen, vom Trägheitsmomente, von Krystallsystemen, Atomen u. s. w. gesprochen. Wieder fehlt dem Publicum der Zusammenhang zwischen Maschinenfabriken, Dampfschiffen, Eisenbahnen, chemischen Fabriken ic. und der gelehrten Wissenschaft. Die Erklärung des electrischen Telegraphen, die Bereitung der Schwefelsäure, der Soda, die gelegentlich gegeben wird, ist für sie das einzig Brauchbare der ganzen Schulwissenschaft. Für Professoren und gelehrte Leute ist dergleichen gut, aber die Kinder treten in einen practischen Beruf, da ist alles das nicht zu gebrauchen. So urtheilt das Publicum bis jetzt. Ganz anders wird es schon nach zwanzig Jahren sein, wo ein großer Theil der Eltern selbst

auf Realschulen gebildet sein wird. Wie gesagt, der Zusammenhang einer naturwissenschaftlichen Bildung mit den naturwissenschaftlichen Resultaten liegt im Allgemeinen dem Publicum nicht klar genug vor, und wenn man doch von den Wortführern das dauernde Verlangen nach Einführung und der Behandlung dieser Wissenschaft in den Schulen wahrnimmt, so darf man sich durchaus nicht über die Tendenzen jenes Strebens täuschen. Der wirkliche naturwissenschaftliche Unterricht interessiert die große Mehrzahl wenig oder gar nicht. Ganz anders ist es auf dem sprachlichen Gebiete. Trotz der Angriffe, den die Schulen in Betreff ihres Planes und ihrer Methode in dieser Hinsicht nur zu oft vom Publicum zu erleiden haben, scheint der Conner des mehr oder weniger theoretischen Theils, so weit die Schulen ihn umfassen, mit dem praktischen viel inniger und fester; der Gegensatz zwischen Schule und Leben scheint fließender zu sein, als es bei den Naturwissenschaften der Fall ist. Welches Interesse daher bei den Eltern, wenn das Kind auch nur sein panis, piscis, crinis, finis, sein avoir &c., oder vielleicht gar I am anzuwenden versteht, welche Freude, wenn es nun anfängt, sein zierlich how do you do oder comment eela va-t-il zu sprechen? Wie viel Erkundigungen werden eingezo- gen über die sprachliche Entwicklung? Welche dagegen über die naturwissen- schaftliche? Mir wenigstens ist noch kein Fall dieser Art bekannt. Die Indifferentheit des Publicums an dem naturwissenschaftlichen Unter- richt, nicht an den Naturwissenschaften, ist es, die dem Verfasser einige Furcht einflößt bei der bevorstehenden Gestaltung des Realschulwesens. Freilich ist schon oben gesagt worden, daß trotz dieser Gleichgültigkeit ein reges und bestimmtes Verlangen nach Naturwissenschaft für die Schule oft und laut sich kund giebt. Aber ein Verlangen, das in sich hohl, wenigstens in vielen Fällen, sein muß, weil es aus Mode- sucht, aus Mißverständniß und vielleicht gar aus Opposition entstanden ist, hat keine Kraft; und eine Macht, die weiß, was sie will, kann ihm bald die Spitze bieten, oder, wenn sie nicht mit Schärfe auftreten will und darf, es leicht auf eine Weise befänstigen, die den naturwissen- schaftlichen Unterricht in einen sanften, unerbetenen und unerflecten Schlaf hüllt. Das Publicum, das die Realschulen ernährt, ist einmal für sie eine Macht; gleichgültig kann es daher nicht sein, ob es an der Schule überhaupt, oder an einem Unterrichtszweige Theil nimmt oder nicht.

Bu dieser Furcht vor der süßen Ruhe des Publicums kommt aber eine noch viel größere, wenn auch unbegründete, die vor den Ansichten

oder Absichten der höchsten Staatsbehörde: Es kann nicht unterbleiben, daß der Staat, dessen Zwecke viel weiter sich erstrecken, als die eines Haufen vereinzelter Menschen, zu allen rechtlichen Mitteln seine Zuflucht nehmen muß, um Hindernisse, die nicht allein seinen fernern Zwecken, sondern auch seiner Existenz im Wege stehen, zu beseitigen. Das Verlangen, der Auflösung unsrer jetzigen Verhältnisse, der Verwirrung und Abstumpfung sittlicher Begriffe, dem sich überstürzenden Streben nach Gütern dieser Welt, der Irreligiosität, der Zusammenhangslosigkeit der einzelnen Glieder bei Zeiten einen Damm zu setzen, muß die Thätigkeit unsrer Regierung im höchsten Grade in Anspruch nehmen. Alles sucht und forscht, den Punkt des Archimedes zu finden, von dem aus man diese Zeit aus den Angeln heben könne, und siehe da, er ist gefunden. Die Naturwissenschaft ist in Vieler Augen das böse Princip der Zeit. Also weg mit der Naturwissenschaft, wenigstens aus den Schulen, wo wir sie in unsrer Gewalt haben! So hat man wohl genug in neuester Zeit gehört und gelesen. Wenn wir nun auch der festen Ansicht sind, daß diese Meinung die der Regierung nicht sei, so wird es doch für möglich gehalten, daß bei dem drängenden Rufen dieser Zeit nach Hülfe die Männer, deren Verdienst und Ehre es ist, den Kampf mit der Verderben bringenden Zügellosigkeit aufgenommen zu haben, wenigstens Versuche zulassen könnten, die ohne dem ausgesprochenen Zwecke zu dienen, nur Schaden bringen würden. Materialismus ist allerdings das Hauptübel unsrer Zeit, denn alle andern entspringen aus ihm; aber einer Wissenschaft, die sich mit der Materie beschäftigt, die Urheberchaft in die Schuhe zu schieben, das scheint zunächst mir doch mehr als übereilt. Schon die Geschichte sollte uns lehren, daß die Blüthe irgend einer Wissenschaft immer erst nach längerer Zeit eine eigenthümliche, durch sie bewirkte Geistesrichtung eines ganzen Volkes hervorrief; sollte diese Erfahrung nun auf einmal für falsch erklärt werden müssen? Aber wäre auch das der Fall, worin liegt denn der Keim des Bösen, den die Naturwissenschaft um sich streuen soll? Ist es der Stoff, ist es die Form, ist es die Thätigkeit, die sie in Anspruch nimmt, sind es ihre Resultate? —

Ich glaube schwerlich, daß einer von denen, welche den Naturwissenschaften materialistische Tendenzen untergeschoben, jemals darauf gekommen ist, sich diese Fragen einzeln zu beantworten; ein summarischer Proceß, wo möglich in contumaciam verhandelt, ist das einzige Verlangen gewesen, das die Feinde dieser Wissenschaft an die Gewalt gestellt haben. Vogt, Moleschott und ihre Anhänger sind die Summe

der ganzen Naturwissenschaft, noch dazu auch der politische Revolutionär Vogt, wie kann daher das Urtheil anders ausfallen, als wie es von der dominirenden Regierung gefordert ist und noch gefordert wird. Wäre der, von diesen Männern verkündete Materialismus die Substanz der naturwissenschaftlichen Doctrinen, dann würde der Verfasser gern in dies anklagende unisono einstimmen, ja er würde, weit entfernt von der Ansicht, daß jedes wissenschaftliche oder philosophische System ein Product einer allgemeinen Nothwendigkeit sei, und als solches von allen Parteien, wenn auch nur stillschweigend, anerkannt werden müsse, gern dem Begehren derer beistimmen, welche im höhern staatlichen und religiösen Interesse die Unterdrückung der Naturwissenschaften fordern. Wenn es sich aber ohne sonderliche Mühe erweisen läßt, daß die Herren Vogt und Moleschott die Naturwissenschaften geradezu ins Gesicht schlagen, wenn sie in ihrem System thatsächlich, wenn auch nicht besonders ausgesprochen, den Beweis für das Gegentheil liefern, dann scheint es doch mehr als unthunlich zu sein, in die Bekämpfung des Vogtschen Materialismus auch die der Naturwissenschaften zu verwickeln. Am einfachsten und Allen am zugänglichsten leuchtet die Unwahrheit der Vogtschen Behauptung, daß alle Wissenschaft oder Naturwissenschaft (denn nach ihm kann jedes Wissen nur auf naturwissenschaftlichem Wege gewonnen werden, ein Satz, dem ich vollständig beipflichte) nothwendig zum vollendeten Materialismus führe, daß mithin der Materialismus das einzige System sei, auf dem man fußen könne, ein, wenn man sieht, wie er, um zu diesen Resultaten zu gelangen, den Weg der allein gültigen naturwissenschaftlichen Methode verlassen hat. Allen seinen Untersuchungen liegt ohne Zweifel das Princip der Causalität zu Grunde; ohne Anerkennung dieses Princips stürzt von selbst der ganze Bau; ohne Causalität giebt es kein Naturgesetz. Die ganze Natur, ich fasse Natur ganz allgemein, von ihren rohesten, materiellen Stufen an bis zu dem individuellsten Seelenleben, bietet uns aber auch nicht einen Anhaltspunkt, von dem aus man auf naturwissenschaftlichem Wege zu diesem Princip, das, sei es auch fingirt, wirklich im Bewußtsein Aller vorhanden, gelangen könnte. Ueberall nur eine Reihe von Erscheinungen, nirgends ein „es muß“. Gäbe es nun auch ein besonderes physisches Organ im Menschen, dessen Thätigkeit das Princip der Causalität veranlaßte, oder wäre die Seele eine Substanz gleich der des Sauerstoffs, so wäre unter allen Umständen anzunehmen, daß irgend welche Ursachen auf dieses Organ influenzirten und mithin auch auf die Resultate seiner Thätigkeit. Aber nirgends ist eine Stö-

rung dieser Art wahrgenommen, nirgends sie wahrzunehmen. Die geistigen, von physischen Zufällen abhängigen Factoren, welche von der individuellen Thätigkeit vermittelt des erwähnten Princip's durchdrungen werden sollen, ändern sich je nach dem Zustande, in welchem sich Sinnen- oder andre Nerven befinden, aber das Princip ändert sich nicht. So muß denn doch die Seele Etwas sein, das wenigstens in manchen Fällen selbständig auftritt; sind aber erst einige dieser Fälle constatirt, so ist damit ihre Selbständigkeit überhaupt bewiesen, ohne daß es gerade nöthig ist, physische Einwirkungen andrer Art auf sie zu leugnen. Vogt's Lehre stützt sich also nicht allein auf rein sinnliche, oder wie die Gegner sie nennen, rein naturwissenschaftliche Methode, sondern er muß, wie jeder andre Mensch, aus seinem eignen Selbst hinzunehmen, um nur leidlich die Risse seines Systems zu bedecken. Weil aber der Materialismus nun auf so schwachen Säulen sich aufbaut, weil so kühne Hypothesen auf so dürftige Gründe gethürmt werden, weil aber endlich die Naturwissenschaft Hypothesen nur bei der genauesten Prüfung und nach längerer Erfahrung gestattet, so ist Vogt nicht Materialist paroeque sondern quoique er Professor der Naturwissenschaft ist. Die Naturwissenschaft als solche hat mit dem Materialismus weiter nichts gemein, als daß ein Theil ihres Inhalts die Materie ist, eine Ramensverwandtschaft, die mit der Sache nichts zu thun hat; was individuelle Menschengeister ihr von eigner Färbung angedichtet haben, was sie für ihre Zwecke aus ihr entnommen, das hat sie nicht zu verantworten. — Wer die Fehler unsrer Zeit genauer überdenkt, und wer einen Blick in die Geschichte unsers Geschlechts überhaupt gethan, der wird auch eingestehn müssen, daß die Sucht nach materiellem Besitz, daß der praktische Materialismus heute nicht intensiver und nicht ausgebreiteter ist, als ehemals; das Uebel ist äußerlich mehr offenbar; nur das brutale und ungescheute Bekenntniß seiner selbst macht es verletzender. Der Grund davon aber liegt in dem jüdisch-juristischen Geist unsrer Zeit. Alles soll in bestimmte, compacte, leichter handzuhabende Formeln gebracht werden, um damit zu schwachern vor dem Tische des irdischen Richters wie vor dem Altar des himmlischen. Nur was bestimmt formulirt und gesprochen werden kann, hat Geltung und Werth; was aber in der Tiefe des Gemüths seine Quelle hat, was ein Blick, ein Händedruck sich sagen, Hingebung, Liebe, Glaube, Hoffnung, alles hat die Krankheit unsrer Zeit an der Wurzel angegriffen, es sei denn Weichlichkeit und Weiblichkeit.

Hat man den Naturwissenschaften so mit Unrecht den Vorwurf gemacht, die Verhältnisse unsrer Zeit hervorgerufen, oder doch begünstigt zu haben, so will ich dagegen versuchen, in ihnen wenigstens einen Theil der Mittel zur Heilung nachzuweisen. Verlassen wir deshalb den weiten Kreis der bisherigen Untersuchung und begeben uns in die stillere Welt der Schule. Was haben die Naturwissenschaften in der Schule für eine Bedeutung, was für eine intellectuell, was für eine moralisch bildende Kraft? In letztrer Beziehung sage ich ohne Bedenken: Sie erziehen den Jüngling zum Manne. Nichts scheint paradoxer und gesuchter zu sein; eine Wissenschaft, die kaum ethische Anknüpfungspunkte hat, deren Entwicklung so fern von aller menschlichen Charakterbildung liegt, soll eine Umwandlung des Menschen hervorrufen; eine Formirung des ganzen geistigen Besitzthums! Und doch ist dem so, und nirgends liegt die Wahrheit gerade näher, als hier. Doch ehe ich zur Begründung schreite, erinnere ich daran, daß ich gesagt habe, sie macht den Jüngling zum Manne. Ich setze also einen Jüngling voraus voller Lebenskraft und Lebenslust, der mit Behagen seine geistige Existenz fühlt, in phantasievollem, gemüthreichen Schwunge den Ideen seiner Laune und Lust die Zügel schießen läßt, und diesen Jüngling bringt die Naturwissenschaft durch den Zwang ihrer Methode, durch Gewöhnung zur dauernden und berechneten Arbeit in das rechte Gleis, sie giebt ihm das Maß in seinem Thun und Denken. Das Einzige, was den Mann über den Jüngling erhebt ist das Maß, die Besonnenheit, die geregelte Thätigkeit, abgesehen von der physischen Beschaffenheit und der durch das längre Lebensalter erworbenen Erfahrung. Ein Jüngling zu bleiben an Ideenreichtum, an Gemüthsinnigkeit, ein Mann zu werden an Ueberlegung, an Strenge, das sei das Ideal, dem wir unsre Knaben entgegenführen. Nun wirkt die Naturwissenschaft zwar nicht durch Beispiele, die sie dem Jünglinge vorführt, aber Beispiele allein nöthigen den Menschen nicht, ihnen zu folgen, sie geben ihm nur die Möglichkeit, sie sind nur der Spiegel, in welchem er sehen mag, wie er sein könnte; sondern sie wirkt durch Zwang und Strenge, durch die einzigen Zuchtmittel, welche der Mensch überhaupt hat. Beispiele und Ideale müssen dem Jünglinge durch andre Wissenschaften, durch Geschichte, Litteratur, Religion, mit einem Worte durch die sprachlichen Disciplinen gegeben werden; den ernststen Willen, die Kraft ein solches erstrebtes Ideal zu erreichen, können nur die innre Zucht und die Gewöhnung an bedachte Thätigkeit, woran die natur-

wissenschaftlichen und mathematischen Wissenschaften reicher sind, als alle andern, gewähren. Man verfolge nur den Gang, den die exacten Disciplinen nehmen. Vom Gegebenen ausgehend, untersucht der umsichtige Forscher erst die Umstände, in welchem es sich befindet, dann verändert er die Verhältnisse, er beobachtet die Veränderungen, die es erleidet; er sucht analoge Fälle, verfolgt sie bis ins Einzelste, und kommt dann zu einem hypothetischen Resultat, das zur Wahrheit ihm erst wird, wenn die Erfahrung mannigfach seiner Meinung beipflichtet. Welche Fülle von Arbeit, welche Anstrengung, nach einem bestimmten Ziele, welche Ueberlegung sind jedem dieser Resultate vorhergegangen? Die Sorgfalt bei der Ausführung, die Strenge der Beobachtungen, das unermüdliche Streben nach dem Ende, sind es nun eben, die den Jüngling an Arbeit, an innere Ruhe und an Kritik gewöhnen. Die Gefahr einer Hyperkritik fehlt ganz, denn jede Hypothese, die zuletzt doch nothwendig gemacht werden muß, mahnt, daß ein positiver Standpunkt bleiben muß. So kann denn endlich auch das mühsame Verfolgen fremder Objecte, die Unterdrückung eigener Ideen im Gegensatz zur realen Wirklichkeit, und das Maßhalten in allen Dingen bei längerer Dauer nicht ohne die wohlthätigsten Folgen für den Charakter bleiben, und damit rechtfertigt sich meine Behauptung, daß die Naturwissenschaft den Jüngling zum Manne mache. Freilich könnte dem noch entgegengesetzt werden, daß auch die sprachlichen Disciplinen dasselbe leisteten. Gewiß, wer wollte das leugnen, aber sie thun es nur, so weit sie rein grammatisch, d. h. naturwissenschaftlich sind. Immer aber ist in dieser Hinsicht die Gefahr vorhanden, daß durch den Zwiespalt, in dem sich die Sprachen in pädagogischer Beziehung befinden, d. h. durch das Auseinanderfallen von Form und Inhalt, von Quantität und Qualität, eine Zerstreuung eintritt, während bei der Einheit der Form und des Inhalts der Naturwissenschaften diese vermieden wird. Sprachen sollen Ideen geben, die exacten Disciplinen die Form, das Maß. — Wie in intellectueller Beziehung die Naturwissenschaften dem Pädagogen dienstbar sind, das ergibt sich aus dem vorigen fast von selbst; auch ist die menschliche Natur bei dem Schiller aller Narben eine einheitliche, und was auf eine Seite wirkt, kann nicht ohne Reflex auf die andre bleiben. Zweierlei, besonders tritt hier für die Naturwissenschaften in die Schranken, einmal ist es die Logik und dann das positive Wissen, das nicht todt, sondern lebendig ist, weil es durch andauernde Anstrengung erworben wurde. Todt ist das Posi-

sive nur, wo es mit Gewalt losgelöst von seiner Entstehung; dem Geiste eingetrichtert ist.

Es ist hier der Ort, sich die Frage zu beantworten, welcher specifische Unterschied zwischen den bildenden Elementen der Sprachwissenschaften und der Naturwissenschaften sei. Wir verstehen unter Sprachwissenschaften nur die Sprachen selbst, ganz losgelöst von deren Inhalt. Die Herren Philologen unsrer Zeit haben einmal das Monopol, nicht allein die wahren Repräsentanten des gesammten sprachlichen Wissens zu sein, sondern auch die Alles dessen, was nun einmal durch die Sprache wiedergegeben werden muß, vielleicht mit Ausnahme der Naturwissenschaften. Was in aller Welt haben aber wenigstens für die Schulkreise der Inhalt des Cornelius Nepos, Caesar, Livius u. s. w. mehr mit der Sprachform, d. i. mit den positiven Sprachelementen, den Wörtern, deren Declination, Conjugation, deren Verknüpfung u. dgl. m. zu thun, als eben die Naturwissenschaften. Freilich wissen wir wohl, daß für den feineren Forscher ein Zusammenhang zwischen Form und Inhalt sich bald herausstellt, aber diese feineren Untersuchungen fallen zum größten Theil doch außerhalb der Schulsphäre, und für die meisten daher ganz außerhalb ihres Lebens. Wird der an und für sich zufällige Inhalt der Sprachen mit in die Waagschale gelegt bei einer Prüfung des pädagogischen Werthes der verschiedenen Wissenschaften, so ist es, selbst bei dem kümmerlichen Inhalt der meisten Schriften, die in Realschulen gelesen werden, nur zu leicht den Naturwissenschaften die Rolle des Baria zu ertheilen. Daß die Naturwissenschaften an Ideenreichthum nicht concurriren können mit Allem, was durch die Sprache wiedergegeben ist und wird, ist leicht begreiflich; sie erfüllen ja nur eine Seite des menschlichen Geistes.

Wenn wir daher obige Frage zu beantworten suchen, so scheint es zuerst nöthig, von dem concreten Inhalte der sprachlichen wie der naturwissenschaftlichen Disciplinen abstrahiren zu müssen. Hat man das gethan, so bleibt hier wie da als die lebendige Geistesthätigkeit die Analysis und Synthesis, das Herauslösen der Prämissen, der Gesetze aus dem Gegebenen, und das Produciren aus gegebenen Prämissen. Das genus ist in beiden Fällen dasselbe, der Unterschied, der vorhanden sein möchte, fällt allein in die species. Vergleicht man an bestimmten Beispielen, z. B. an der Herleitung eines mathematischen Lehrsatzes und der Construction eines grammatischen Satzes die Art und Weise, wie sich die logische Thätigkeit vollzieht, so leuchtet

die Differenz sofort ein. Hier sind alle grammatischen Regeln, die zur Construction nöthig sind, gleichzeitig, so weit es die menschliche Natur zuläßt, vorhanden und erwarten gewissermaßen gleichzeitig in Thätigkeit zu kommen; dort sind zwar alle Definitionen, Lehrsätze u. auch präsent, aber sie verhalten sich dem bevorstehenden Beweise gegenüber ganz indifferent und nur dann, wenn sie im Laufe der Entwicklung erforderlich sind, gerathen sie in Fluß. Hier also mehr ein Nebeneinander von Prämissen, dort ein Nacheinander. Daher kommt in den Sprachen die Schwierigkeit, mit einem Schlage gleich das Richtige zu treffen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, nicht in das Stocken zu gerathen; daher endlich der Vorzug der Sprachen, eine größere Beweglichkeit des Geistes zu erzielen, und der Vorzug der naturwissenschaftlichen Disciplinen, die geistige Thätigkeit zu vertiefen und intensiver zu machen. Welcher von beiden Wissenschaften man nun das Vorrecht in den Schulen gönnen will, das überlasse ich Jedem gern selbst zu entscheiden; ich denke, die Gleichberechtigung liegt klar auf der Hand; eine Wissenschaft ist das Correctiv der andern.

Was nun den Inhalt beider Wissenschaften anbetrifft, so haben wir schon vorhin gesagt, daß die sprachlichen Disciplinen, wie man gewöhnt ist, sie aufzufassen, reicher daran sind, als die Naturwissenschaften. Führen wir daher jene auf ihr richtiges Maß zurück, und dehnen diese bis dahin aus, so schlägt die Waagschale nach einer ganz andern Seite. Während jene allein die Sprache für sich ihrem innern Bau nach, dann den Zusammenhang verschiedner Sprachen, und den der einzelnen mit dem Charakter und den Ideen eines Volkes, sowie endlich den einer individuellen Sprachweise mit den Gedanken und dem Wesen einer bestimmten Persönlichkeit umfassen, so tragen diese die ganze Natur vom Chaos an bis zu dem geistigen Leben eines Menschen in sich, oder sollten sie doch wenigstens in sich tragen. Dem Inhalte nach umfaßt die Naturwissenschaft Alles, was nur gewußt werden kann. Man verstehe uns nicht falsch, und nicht so etwa, als ob auch Alles nun wirklich à la Vogt durch Physik und Chemie erklärt werden müsse; keineswegs, aber selbst der Geist ist als etwas factisch Vorhandenes naturwissenschaftlicher Behandlung fähig. Logik und Psychologie [eine Metaphysik kennen wir nicht] sind rein naturwissenschaftliche Disciplinen, logische Gesetze sind Naturgesetze.

Freilich hat diese Eintheilung für die Schulen kein weiteres

Interesse; ich wollte auch der Naturwissenschaft nur die Superiorität bewahrt wissen. In der Schule ist das Verhältniß ein andres und muß auch ein andres sein. Während sich die sprachlichen Disciplinen über ihren Kreis erheben, und für sich ganz andre Gebiete beanspruchen, beschränken sich die Naturwissenschaften auf die einfachsten Elemente. Fassen wir indes nun einmal das durch den Sprachunterricht an positivem Wissen, abgesehen von der Sprache selbst, Gebotene näher in das Auge. Die Schriftsteller, die in Realschulen tractirt werden, sind meistens Cornelius Nepos, Caesar, Livius, Voltaire, Racine, Boileau, Scribe, Dumas, Goldsmith, Walter Scott, Bulwer, Cooper, Shakespeare. Abgesehen von den letztern, welche den Ideen nach, die in ihren Werken reisen, meistens unfruchtbar bleiben müssen, weil der Gegensatz zwischen Form und Inhalt durch genügende Sprachkenntniß noch nicht hinlänglich ausgeglichen ist, scheint uns doch die Summe alles dessen, was behaltenswerth ist, sehr gering; wir haben freilich die deutsche Litteratur dabei ausgenommen, indes ist die Zeit, welche ihr gewidmet wird, verhältnißmäßig klein, und die Erfolge sind dem angemessen. Die Sprachen sollen, so heißt es, uns ethisches, ästhetisches Bildungsmaterial schaffen; wo ist denn nun dieses Material? Etwa in den wenigen gelesenen Schriften, deren rein grammatische Behandlung fast die ganze dazu bestimmte Zeit verschlingt? Wo ist der Zusammenhang zwischen diesen bildenden Ideen und der Sprachform? Ist der Schüler etwa so weit vorgeritten, um den Charakter des Hannibal zu reimen mit der Stilprobe des Nepos? Ideen, die durch die Sprache dem Schüler gebracht werden, sind nichts anders, als das verschrieene positive Wissen der Naturwissenschaften; an und für sich betrachtet, haben sie gar keinen Einfluß auf die Bildung eines Schülers, sie sind todt für die sich bildenden Geistesthätigkeiten; nur im Zusammenhange mit der sie erzeugenden Arbeit haben sie für die Bildung einen Werth. Das positive Wissen wirkt nur erregend auf die geistigen Potenzen, wie die Blätter die Wurzel antreiben, um Nahrung an sich zu ziehen. Wo findet aber die Idee von dem Charakter des Hannibal, die nebenbei aus dem Cornelius Nepos gewonnen wurde, ihre Wurzel? Etwa in der mühsamen, grammatischen Thätigkeit des Knaben? Ich glaube schwerlich. Die lateinische Sprache allein ist die Frucht dieser Anstrengungen. Der Inhalt der meisten Schriften steht so ganz beziehungslos für die Schule zu der Sprache, vermitteltst welcher er mitgetheilt wurde. Was daher ein Knabe an Ideenreichtum durch den sogen.

Sprachunterricht erwirbt, das ist, abgesehen vielleicht von der Classe, wo der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt inniger und dem Schülerbewußtsein ein klarerer wird, ganz los. Ganz anders ist es aber bei den Naturwissenschaften. Obbar nicht so mannigfaltig und bunt ist das Feld des positiven Wissens, das dem Schüler nach langer, mühsamer Arbeit vor Augen wird, aber es ist ein selbst durch bewußte Thätigkeit, und nicht Zufall erworbenes Gut, ein Gut, das nicht verloren geht und dem weiten Meer des Gedächtnisses preisgegeben wird. Jeder mathematische Lehrsatz, jedes Naturgesetz versetzt den Geist in rastlose Bewegung, treibt die geistige Thätigkeit zu neuer Anstrengung und kann treiben, weil sichere Bürgen für eine erfolgreiche vorhanden sind, Bürgen, die ihm ja selbst das Leben gaben, wirkt das naturwissenschaftliche Wissen nach allen Seiten hin. Den Sprachen treibt von vornherein eine übergroße Mannigfaltigkeit des Wissens nach Vereinfachung und Solidirung, nach Verinnerlichung. Bei den Naturwissenschaften breitet ein solider, innerer Keim Zweige nach allen Richtungen des Lebens aus.

Indem wir die Naturwissenschaften so hervorheben, sind keineswegs gesinnt, dem Sprachunterricht irgend wie Mängelbildungselementen vorzuwerfen; wir wollen ihn nur in die gebührenden Schranken zurückweisen. Wenn wir genauer zusehn, so ist die Naturwissenschaft überhaupt eine vollständige Gleichberechtigung beider Disziplinen, eine ergänzt die andere. Was die eine an Vertiefung und Intensität voraus hat, das hat die andere an Beweglichkeit und Extension. Der Inhalt der Naturwissenschaften drängt den Schüler von selbst, wenn der Lehrer ihm die Perspektive in die Außenwelt eröffnet, zur extensiven Thätigkeit; der zufällige Inhalt der Sprachen giebt dem Schüler Gelegenheit, an der Hand des Lehrers einen Einblick in das Wesen der Dinge zu thun. Beide geistigen Lebenskräfte sind einander so nöthig, wie ein Arm dem andern.

Fassen wir das noch einmal zusammen, was wir den Naturwissenschaften an Bildungselementen beigelegt haben. Einmal es nach der erziehlischen Seite hin die Gewöhnung an beständig lang andauernde Thätigkeit, anderer Seits in intellectueller Beziehung war es das Formale dieser Thätigkeit und die Wechselwirkung des Stoffes mit ihr. Wenn die Naturwissenschaft, vorausgesetzt immer, daß sie in der gehörigen Weise gelehrt wird, nun solche Bildungselemente in sich enthält, wie wir glauben es erwiesen zu haben.

scheint es unbedingt nöthig, daß die Regierung, bei der Regulirung der Schulen, welche insbesondre auf den naturwissenschaftlichen Unterricht angewiesen sind, obliegt, die Stellung dieser Wissenschaft an den Schulen ins besondre ins Auge faßt, und daß sie durch Anklagen solches Inhalts, wie sie vorher erwähnt sind, sich nicht abhalten läßt, ihr die Geltung, welche ihr zukommt, zu bewahren und zu verschaffen. Treten zu den Eigenthümlichkeiten des naturwissenschaftlichen Unterrichts, welche die Entwicklung des Menschen im Allgemeinen bedingen, noch solche, die die Heranbildung eines Menschen unsrer bestimmten Zeit bewirken, dann hat vollends die Naturwissenschaft ein Recht, bei der Gestaltung des Schulwesens ein Wort mitzusprechen, daß es aber an solchen Eigenschaften nicht fehlt, darüber ist kaum noch ein Wort zu verlieren, sobald man der Entwicklung der Industrie, des Handels gedenkt.

Welche Rechte, fragt es sich nun, verlangen die Naturwissenschaften bei der neuen Gestaltung des Realschulwesens, welche Pflichten übernehmen sie? Es ist für praktisch befunden worden, diese Classe der Schulen zu theilen, in die höhere, die Realschulen, in die niedere, die höheren Bürgerschulen. Sollten letztere sich wesentlich über das Niveau der gewöhnlichen Stadtschulen erheben, so kann dies nicht durch ein bedeutenderes Material an positivem Wissen geschehen; sie würden Eintrichterungsanstalten werden, wie die etwa, die aus einem Quartaner oder Tertianer einen Portepéeführer schnigeln; lediglich durch Unterrichtszweige und Unterrichtsmethoden, die ein potenziertes Können, nicht Kennen, des Menschen herbeiführen, müssen sie ein Vorrecht vor jenen haben. Man lasse sich dabei nicht durch das gewiß entstehende Geschrei des Publicums blenden; das verlangt in seiner Beschränktheit ein positives Wissen, welches womöglich gleich nach dem Uebertritt in das Leben in Geld umgesetzt werden könne. Vorhin schon wurde erwähnt, daß das positive Wissen losgerissen von seinem Entstehen ein ganz todes und dem Spiel des Zufalls anheimgegebenes sei; ein 16jähriger Schüler, wie ihn vermuthlich die höhere Bürgerschule entläßt, vollgepfropft mit der Quintessenz aller möglichen Wissenschaften, ist deshalb um kein Haar besser daran, als ein 14jähriger, der aus einer Stadtschule kommt. Das Wissen muß im Gegentheil ihm eine Last sein, es verwirrt ihn, er ist endlich froh, wenn er es wieder los wird. Eine erhöhte Fähigkeit, die Lebensverhältnisse klar begreifen zu können, muß das einzige Ziel solcher Schüler sein. Solche Fähigkeit räumt dem Menschen weit mehr die

Möglichkeit ein, brauchbar zu werden, als ein ungeloses Wissen. Will man als Princip diesen Schulen das sogenannte für die gewöhnlichen Lebensverhältnisse brauchbare Wissen unterlegen, dann ist der Plan für den naturwissenschaftlichen Unterricht bald gemacht. Für die untern Stände bedarf es einer Kenntniß, wie man, um die extremen Consequenzen zu ziehen, Stiefelwische, Spiritus &c. macht, für die höhern, wie Eau de Cologne, falscher Champagner u. s. w. bereitet wird. Eine weitere Ordnung als die, welche für die Gedächtnisthätigkeit am nützlichsten erscheint, ist dann nicht nöthig; eins ist im Grunde so schwer oder so leicht wie das andre. Ganz anders ist es, wo die Potenz des Geistes das Ziel ist, nach dem die Schulen zu streben haben. Hier drängen sich die Fragen auf, welche Zweige der Naturwissenschaft thätig sein sollen für die Entwicklung eines Kindes, wie sie zu lehren sind, welche Reihenfolge zu beachten ist und an welche Periode sie anzuknüpfen haben.

Jedes Wissen fängt an mit der Kenntniß des Stoffs, den es zu seinem Inhalte macht. Freilich ist diese Kenntniß nur eine mehr oder weniger äußerliche, denn auch sie nimmt erst zu an Bestimmtheit, Klarheit und Intensität im Laufe der Behandlung dieses Stoffs. Eine solche allgemeine Uebersicht über Alles, womit sich die Naturwissenschaft beschäftigt, muß demnach dem Kinde gegeben werden, und zwar kann dies schon auf der untersten Stufe, in Sexta, geschehen, da weiter keine geistige Kraft in Anspruch genommen wird, als die allgemeine Reception, die jedem Kinde mehr oder weniger eigen ist. Man gebe dem Kinde ein Bild von den gewöhnlichsten Naturobjecten und classificire sie nach den größten Umrissen. Das genügt für diese Stufe hinlänglich und erweckt, wie jeder leicht erfahren kann, bei dem Interesse an der umgebenden Außenwelt Spannung genug, um auch die folgenden Stufen gleich im Anfange mit Aufmerksamkeit ins Auge fassen zu können. Es sind also meistens nur mechanische Kräfte, die hier in Thätigkeit gesetzt werden; die Beobachtung und das Gedächtniß. Wir verlangen dabei natürlich, daß nur solche Dinge zur Sprache gebracht werden, die dem Kinde wirklich vor Augen liegen, oder die es wenigstens täglich zu sehen Gelegenheit hat; ein Hinweis auf entferntere Objecte, die den vorliegenden analog sind, kann dabei so wie so nicht ganz unterbleiben. Die Gründe dafür liegen wohl auf der Hand.

Eine solche äußerliche Kenntniß von Naturgegenständen genügt aber weder den Naturwissenschaften, noch allen pädagogischen Anfor-

derungen. Die Wissenschaft verlangt eine strenge Sonderung der Individuen, dabei aber auch eine Uebersicht über das unendlich Manigfaltige, mit einem Worte, sie setzt ein System voraus. Die Pädagogik fordert dem wachsenden Verstande gegenüber eine Garantie gegen Mißwachs, eine Kräftigung des Verstandes selbst, um einem schwindfüchtigen Emporstreben vorzubeugen. Beide Forderungen werden vollständig erfüllt durch die systematische Behandlung irgend eines Theiles der Naturbeschreibung. Die Naturwissenschaft, so weit sie in den Schulen betrieben wird, setzt indes keineswegs eine vollständige Hineinarbeitung in alle möglichen Systeme aller Zweige voraus; eine solche Voraussetzung würde von vornherein unstatthaft sein. Erstens sind die Systeme nach den verschiedenen Fortschritten der Wissenschaften durchaus verschieden und wechseln von Jahr zu Jahr, von Buch zu Buch; die Systemkunde würde also eine wahre Sisyphusarbeit sein; zweitens ist das System durchaus nicht Substanz der Natur; der Mensch hat es gewissermaßen wie ein Netz über die ganze Welt gebreitet um sich das Auffinden der Einzelheiten zu erleichtern. Indem also die Wissenschaft bei ihrem Jünger Systematikal voraussetzt, verlangt sie keineswegs, er solle die Natur auch schon in Formen und Systemen fest halten, denn diese Formen sind ja an und für sich unvollkommen und verbessern sich täglich, sondern sie will nur die Möglichkeit einer systematischen Auffassung für den jedesmaligen Gebrauch von ihm. Eine solche Möglichkeit erwirbt aber das Kind durch ein festes Arbeiten nach einigen oder gar nach einem Systeme hin. Nicht die Systeme selbst sind Zweck, sondern der allgemeine Bau aller Systeme, der sich in den wenigen oder in dem einen offenbart. Die geistige Thätigkeit wird bei dieser Arbeit in ganz bestimmter Weise geregelt, immer wiederkehrend ist das Subordiniren und Coordiniren nebst der Beschauung der Objecte im äußern wie im innern Auge das bewegende Princip des Geistes. Schärfung des Blickes wie analytisches Denken sind nebst dem als positives Wissen erworbenen System der Systeme die Errungenschaften dieser Periode. Es kann nun die Frage aufgeworfen werden, welcher specielle Theil der Naturbeschreibung als Leitfaden des Unterrichts in dieser Zeit dienen könne. Nach dem vorigen ist es ohne alle Bedenken nicht nöthig, die gesammte Naturbeschreibung in die Schule einzuführen; der Bau der einzelnen Systeme ist allen Theilen derselbe, ebenso ist die geistige Thätigkeit ein und dieselbe. Das wenige positive Wissen, das nebenbei erworben werden möchte, ist ganz überflüssig, da es doch

in kurzer Zeit dem Danaidenfaß eines Schulgedächtnisses entschlüpft sein würde, ja es ist mehr oder weniger schädlich, weil es dem eigentlichen Zwecke das Interesse raubt. Ich will nicht ganz dieses Wissen verdammen, da das eigentlich abstracte Ziel dem Knaben zu grau werden möchte: man mag die Wahrheit damit immer etwas überzuckern, aber es darf nicht die eigentliche Spitze des Unterrichts abstumpfen. Am meisten scheint wohl die Botanik den Zwecken des Unterrichts zu entsprechen. Sie hat fest gegliederte Systeme, die nebenbei auch die meiste Anwendung finden; ihr Stoff liegt dem Auge des Knaben jederzeit vor Augen. Die Arbeit kann also an den wirklichen Fundamenten, an der sinnlichen Wahrnehmung beginnen, und nach einem sichern Plane durch die Hand des Lehrers weiter geführt werden. Zoologie eignet sich weit weniger dazu, weil der systematische Theil derselben noch auf unsichern Pfeilern ruht, und ihre Objecte meistens den Schülern nur durch Bilder und Beschreibungen, den endes Gedankens Blässe anklebt, vorgeführt werden. Die Abstractionen müßten schon vom Abstractum ausgehen, während sie in der Botanik im Concretum ihren Anfangspunkt finden. Daß die Mineralogie noch weit weniger als die Zoologie Anspruch auf Einführung in den Unterrichtsplan hat, leuchtet von selbst ein. Wir würden also Zoologie und Mineralogie ganz fehlen lassen und allein Gewicht auf den botanischen Unterricht legen. Von Quinta bis einschließlich Tertia, von der ersten durch einfache Beobachtung entstandenen Sonderung der Pflanzenindividuen an bis zur vollständigen Entwicklung des Linneischen und des natürlichen Systems läge so dem Schüler ein reiches Feld für seine geistige Entfaltung vor.

Scheinbar von dem bisherigen Gange abspringend treten nun Physik und Chemie in die Reihe der Bildungselemente ein. Beide Wissenschaften tragen insbesondre den Keim der Vorzüge in sich, welche schon früher als den Naturwissenschaften eigenthümlich angeführt wurden. Synthesis und Analysis, die einzigen Methoden des menschlichen Wissens, wechseln stetig mit einander, und sind innig mit einander verbunden, und zwar geht die Analysis immer von den concretesten Formen der Natur aus, die Synthesis kehrt zu der bunten Erfahrungswelt zurück. Die Controle wird nach der einen Seite hin durch das logische Bewußtsein, nach der andern durch die Erfahrung und Beobachtung geübt. Beide Wissenschaften, an sich schwer zu trennen, sind so die Vertreter der ganzen Naturwissenschaft, so weit sich jetzt ihr Gebiet erstreckt. Aber es ist wichtig, daß auch beide Wissenschaften wirklich

gelehrt werden, da dieselbe geistige Thätigkeit nur durch Uebung an verschiedenartigen Stoffen vor Einseitigkeit bewahrt wird; und die Objecte der Chemie und der Physik sind doch, so sehr sie einen Zusammenhang haben und an den Grenzen ineinanderfließen, durchaus verschieden. Man hüte sich indes, an dieser Stätte das Füllhorn chemischer und physikalischer Kenntnisse in die jugendlichen Geister zu schütten; statt Blumen würde man Dornen säen. Es ist einzig und allein die naturwissenschaftliche Methode der Zweck des Unterrichts dieser Stufe; die Methode ist das Positive, was erlangt werden soll. Von selbst versteht es sich, daß an einen sachlichen Inhalt angeknüpft, daß dieser sachliche Inhalt aus den wichtigsten theoretischen und praktischen Erscheinungen ausgesucht, und in Erinnerung an das *repetitio est mater studiorum* auch dem Gedächtniß einverleibt werden muß. So wird die Zeit von Tertia bis Secunda, bis wohin ich die Ausdehnung der künftigen höheren Bürgerschule rechne, nicht ohne die fruchtbarsten Folgen für Schüler und Schule verstreichen. Ich verlange aber schon für die Obertertia 2 Stunden Physik und Chemie und zwar aus demselben Grunde, wie ich in Sexta einen vorbereitenden Cursus für die Botanik gefordert habe. Die Objecte der eigentlichen Naturwissenschaften sind dem Schüler so fremdartig oder doch so dunkel, daß es der folgenden Stufe, und der Ersparniß an Zeit wegen von der größten Wichtigkeit ist, dem Schüler eine allgemeine Uebersicht über den ganzen künftig zu bearbeitenden Stoff, wenn auch nur in den aller allgemeinsten Umrissen zu geben. Auch kann hier schon das sinnliche Auge vorbereitet werden, die einzelnen Erscheinungen von den sie begleitenden Umständen zu lösen und umgekehrt sie wieder in ihrem Zusammenhange damit zu betrachten. Für die Secunda, also die Prima der künftigen höhern Bürgerschulen, verlange ich jedoch, selbst auf die Gefahr hin, daß die gewöhnliche Zahl von 32 Schulstunden überschritten werden müßte, 4 Stunden für den naturwissenschaftlichen Unterricht, und zwar abwechselnd 4 Stunden, etwa im Sommer für Chemie, im Winter 4 Stunden für Physik, oder umgekehrt, schon aus dem einfachen Grunde, weil von einander getrennt 2 Stunden mit den Aeußerlichkeiten, mit den Vorbereitungen zu Experimenten u. s. w. hingehen würden. Bei alledem setze ich indes voraus, daß jede Schule mit den nöthigen Mitteln versehen ist; und bietet sich ja gerade jetzt der Regierung die beste Gelegenheit, mit aller ihr zu Gebote stehenden Gewalt darauf bei den einzelnen Schulvorständen hinzuwirken.

Abſichtlich iſt bei der ganzen Eintheilung die Mathematik ausgeſaſſen, obgleich die Mathematik nichts weiter, als eine Naturwiſſenſchaft iſt. Indes iſt ihre Stellung ſchon eine ganz beſtimmte und kaum noch abzuändernde, ihre Exiſtenz iſt nicht in Frage geſtellt und kein kümmerliches Leben ihr in Ausſicht geſtellt. Wir haben deſhalb ſie ganz aus dem Auge geſaſſen und müſſen nur wünſchen, daß ſie den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ſtützend und fördernd in den künftigen Plan aufgenommen werde.

In welcher Weiſe ſoll nun die höhere Claſſe der Realschulen, die eigentliche Realschule, ihre niedere Schweſter überragen, wie ſoll ſie von ihr abweichen? Die Antwort ſcheint mir leicht für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht. Von Sexta bis Secunda ſei ſie eine wirkliche höhere Bürgerschule, wie ſie vorhin ihrem naturwiſſenſchaftlichen Bau nach angedeutet iſt; bis zur Secunda reiſe der Schüler in dem naturwiſſenſchaftlichen Geiſte und in der Methode heran und eigne ſich nebenbei das nothwendigſte Material an, dann aber wirke das Wiſſen auf die methodiſche Thätigkeit zurück und entfalte ſich bis zum Concreten zurückgehend nach den verſchiedenſten Richtungen des Lebens. Prima der Realschule ſei ein Miniaturbild der Academie, die ſpäter die Schüler beſuchen ſollen. Ein Erfaffen der Naturobjecte von dem ſubjectiven Standpunkt der Naturwiſſenſchaft, mithin der Zuſammenhang zwiſchen Theorie und Praxis, zwiſchen dem abſtracten Grau des Wiſſens und den bunten, lebendigen Erſcheinungen der Natur bilde hier den Gegenſtand einer freien Unterrichtsweiſe. Thätigkeit nach den intereſſanteren und wichtigeren Zwecken des menſchlichen Lebens hin fülle die Zeit dieſer Periode aus. Phyſik und Chemie je 4ſtündig betrieben, denn gerade dieſe Thätigkeit erfordert Zeit und Raum für die Entwicklung, bleiben die Unterrichtszweige. Damit indes der Schüler nicht auf den Gedanken gerathe, daß die Naturwiſſenſchaft hier ihre Grenze und ihre Zwecke in der chemiſchen Fabrik, im Telegraphen, der Eiſenbahn ꝛ. habe, damit nicht eine verderbliche Selbſtbefriedigung eintrete, werde dem Schüler noch eine Perſpective in das ganze unendliche Gebiet der Naturwiſſenſchaft und des menſchlichen Wiſſens überhaupt geboten. Im Koſmos faſſe ſich der geſammte Unterricht noch einmal zuſammen, und der in den Schüler gepflanzte Keim entfalte ſich zu der Ahnung von der wunderbaren Schöpfung Gottes. Der Koſmos, freilich in einer noch für die Schulen zu ſuchenden Form, werde in zwei Stunden den Primanern gelehrt.

Das Lateinischschreiben, ins Besondere der lateinische Aufsatz auf Gymnasien in den letzten zehn Jahren.

Eine historisch pädagogische Skizze.

Von Dr. G. Dued, Professor in Sondershausen.

Auf allen Gebieten der geistigen Thätigkeit hat man in der letzten Vergangenheit nicht nur ein sehr reges Leben und Schaffen beobachten können, sondern auch ein rasches Verschwinden oder Verbrauchen. Da drängen sich im engen Raume und schneller Folge scharfe Gegensätze und jäher Wechsel in den wichtigsten Fragen des religiösen, wissenschaftlichen und öffentlichen Lebens, wesentliche Umgestaltung oder gänzliche Beseitigung vorhandener Institutionen, neue Ideen und Richtungen und die ihnen entsprechenden praktischen Gestaltungen. Dem allgemeinen Drängen und Treiben, dem Kämpfen und Ringen, dem Beharren und Gestalten dieser vielseitigen und in manchen Beziehungen großartigen Bewegung hat sich auch die Schule nicht entziehen können. So abgesondert und still ihre Wirksamkeit, so geschlossen die Sphäre ist, in der sie sich ihrer Organisation und Bestimmung gemäß zu bewegen hat: sie hat immerhin jene geistige Zugluft verspüren müssen, sie ist nie ganz geschützt geblieben gegen die nachtheiligen und drastischen Wirkungen derjenigen Elemente, die den Pulsschlag der Zeit bestimmen. Wie in solchen Momenten die Mahnung vernehmlicher an die Schule ergeht, daß sie sich als einen Theil des großen Ganzen anzusehen hat, daß sie diesem nicht nur neue Kräfte und Arbeiter zuführen, sondern aus der Atmosphäre desselben auch immer neue Befruchtung entnehmen muß: so ist allerdings auch Gefahr vorhanden, daß, wenn jene allgemeine Bewegung stürmisch, fieberhaft und unlauter wird, das stille Wirken der Schule gestört, ihre Grundlage erschüttert, ihre charakteristische Eigenthümlichkeit im Ganzen oder Einzelnen alterirt wird. Wenn auch eine auf so bestimmte Basis begründete, durch alte und heilige Tradition befestigte und unveränderlichen Zwecken dienende Lebensform, wie die der Schule ist; an sich einen sicheren Bestand und eine dauerhaftere Gewähr hat, als manche andere Institution, die direkt und unmittelbar den wandelbaren Zwecken des bürgerlichen Lebens dient; so wird doch, wenn nicht der einmal gegebene und ursprüngliche Charakter mit Strenge und Sprödigkeit festgehalten, wenn nicht ein vielleicht scheinbar gerechtfertigtes Anschmie-

gen und Nachgeben gegen gewisse Einflüsterungen und Ansprüche einer augenblicklich dominirenden Richtung ferngehalten wird, durch Veränderungen im Kleinen und Einzelnen, nachgerade ein sehr nachtheiliger Rückschlag auf den Gesamtcharakter der Anstalt hervorgebracht und eine Schwankung und Halbheit veranlaßt werden, wodurch die Frucht einer gesegneten Wirksamkeit verkümmert wird.

Das Gymnasium hat in den letzten dreißig Jahren häufig die Anforderung des sogenannten Zeitgeistes an sich ergehen lassen müssen, manch gutes Theil seiner ursprünglichen Einrichtungen, die ihm wie ein heiliges Vermächtniß aus alter Zeit anvertraut sind, aufzugeben. Sein alterthümlicher Charakter war eben das Anstößige, die überwiegende Beschäftigung mit dem classischen Alterthume und die derselben entsprechende Uebung der geistigen Kräfte der Gymnasialjugend ward als veraltet, einseitig, unpraktisch, das ganze Wesen und Treiben desselben als lebens- und inhaltslos, als unpopulär, dem modernen Zeitgeiste, der nationalen Entwicklung, auch wohl dem Christenthume nachtheilig bezeichnet und verschrieen.*) Da sollte der eine Lehrgegenstand und die mit ihm verbundenen Uebungen beschränkt und verkürzt, ein anderer erweitert, noch andre neu eingeführt werden. Der Ruf ertönte laut, die Anforderungen klangen gebieterisch, die vorgebrachten Gründe wußten den Schein äußerer und innerer Berechtigung für sich zu erwerben, das Gymnasium war fast bedroht, wenn es sich nicht modernisiren wollte, zum wenigsten seine Anerkennung und Geltung in der Nation zu verlieren. Nach mühevollen Kämpfen waren demselben einige größere oder geringere Concessionen und Accomodationen abgerungen worden; vielleicht war unter der schwülen Luft des Kampfes hin und wieder die alte Praxis noch lauer, die Connivenz noch größer geworden, als es nöthig und recht war; bei Andern dagegen, die bisher dem altgewohnten Gange willig oder wenigstens ohne Widerstreben gefolgt waren, hatte der Streit der Parteien eine andre Ueberzeugung hervorgebracht. Das Schlimmste aber blieb, die Schwankung und Unsicherheit im Ganzen, der Widerspruch zwischen dem ursprünglichen, durch Herkommen und Gesetz bestimmten Charakter und den mit Hefigkeit und unter vielseitiger Zustimmung auftretenden Forderungen der Gegenwart, die Disharmonie in principiellen Punkten unter den Lehrercollegien, endlich, wie dies in Zeiten der Bewegung

*) Vergl. Bömel, die Gymnasien im Kampfe mit dem Zeitgeiste, Pädagogische Heft. Bd. I, S. 427 ff.

natürlich ist, eine nicht ganz entschiedene Haltung mancher Schulbehörde, die hier zwar abwehrte, dort aber nachgab, im Ganzen eine mehr abwartende Stellung einnahm und den Streit zum Spruche erst reif werden lassen, als rasch und vorzeitig eingreifen wollte.

Doch wir wollen absehen von der Bezeichnung der mißlichen Verhältnisse im Allgemeinen, in welche das Gymnasium durch eine Reihe bestiger mit eben so großem Aufwande geistiger Kraft als mit schneidender Schärfe und Erbitterung geführter Kämpfe gerathen war, und die mit durchgelebt oder durch Lectüre der betreffenden Schriften kennen gelernt zu haben, jedem Gymnasiallehrer zum Nutzen gereichen wird; wir wollen uns vielmehr einem besondern Theile der Gymnasialbildung zuwenden, welcher mehr als jeder andre den Angriffen der Gegner ausgesetzt gewesen ist, verschiedner als jeder andre im Laufe der Jahre nach seinem Werthe und Nutzen, nach seiner Verechtigung, Ausdehnung und Behandlung von Kennern und Unkundigen, von Berufenen und Unberufenen beurtheilt worden ist, wir meinen die Uebungen im Lateinischschreiben.

In dem jetzigen Augenblicke, wo hinsichtlich dieser Frage, wenn nicht ein Friedensschluß, so doch ein epochemachender Ruhepunkt eingetreten, wo man zu einem festeren Urtheile gelangt zu sein scheint, dürfte es der Mühe werth sein, dem Kampfe, der sich über das Lateinischschreiben auf den Gymnasien erhoben hatte, noch einmal nachzugehen, die Offensiv- und Defensivmaßregeln zu vergleichen und die verschiedenen Auffassungen der Sache aufzusuchen und zu beleuchten. Wenn wir dabei auf das letzte Decennium uns beschränken, so glauben wir dazu deswegen berechtigt zu sein, weil seit dem Jahre 1846 der Kampf lauter und entschiedner als je zuvor sich erhob und zugleich von einer Seite angeregt und geleitet wurde, die sich wenigstens die sonst häufig angewendete Einrede des *ars non habet osorem nisi ignorantem* nicht vorbehalten zu lassen brauchte.

Für die Uebungen im Lateinischschreiben waren auf den deutschen Gymnasien im Allgemeinen drei hauptsächliche Formen üblich und im Gebrauche, die Exercitien, Extemporalien und freien lateinischen Ausarbeitungen; andre Uebungen, wie Periphrasen, Imitationen, schriftliche Bearbeitung der gegebenen Erklärungen in lateinischer Sprache, Auszüge, Inhaltsangaben, Retroversionen, phraseologische Sammlungen, lateinische Uebersetzungen griechischer Schriftsteller, Memorirübungen, waren daneben im Gebrauche und wurden zur Aneignung stilistischer Fertigkeit und Gewandtheit angewendet, in früherer Zeit

wohl auch fast überall metrische Compositionen. Wir bleiben bei jenen drei genannten Uebungen stehen, da sie überall und regelmäßig im Gebrauche waren, und da ihnen von Seiten der Schüler und Lehrer, der Behörden und des gebildeten Theils des Publicums stets besondre Beachtung gewidmet zu werden pflegte. Die Exercitien, d. h. schriftliche dem Lehrer zur Correctur vorzulegende Uebersetzungen eines deutsch gegebenen Textes, sollten nicht nur zur Einübung und Befestigung der grammatischen Regeln und Eigenthümlichkeiten und zur Anwendung oder Bereicherung des sprachlichen Materials dienen, sondern auch zur Aneignung einer stilistisch und logisch correcten und wohlgefalligen Darstellung in lateinischer Sprache; ihre Schwierigkeit mußte sich also nach Inhalt, Form und Umfang gleichmäßig nach den oberen Classen hin steigern. Während der Schüler auf ihre Ausarbeitung längere Zeit und Sorgfalt verwenden, auch fremde Hülfe, wie sie Lexicon, Grammatik und Lectüre an die Hand geben, benutzen konnte, so sollte durch die Extemporalien, d. h. sofortige, ohne Hülfsmittel gefertigte Uebersetzungen eines dictirten, oder noch häufiger eines nur vorgesprochenen deutschen Textes die eigenste Leistungsfähigkeit des Schülers erprobt und geübt, das augenblicklich verfügbare Quantum seiner sprachlichen und grammatischen Kenntnisse zur Anwendung gebracht werden. Die freien lateinischen Aufsätze, die in größerer Anzahl und Ausdehnung meist nur in der obersten Classe geliefert wurden, sollten den gesammten sprachlichen Reichthum des Schülers zur freien Anwendung bringen, seine Belesenheit in den Schriftstellern, seine Vertrautheit mit den Eigenthümlichkeiten der Sprache und der Darstellung, seine Einsicht in die stilistische Technik documentiren und fördern; sie galten als Gradmesser der wissenschaftlichen und geistigen Tüchtigkeit des Schülers.

Die genannten regelmäßig wiederkehrenden, genau und streng controlirten Arbeiten nebst den andern oben erwähnten, im Wesentlichen demselben Zwecke dienenden Uebungen beanspruchten hauptsächlich die Zeit, den Privatfleiß und die geistige Kraft des Schülers. Als nun im Laufe der Jahre neben den altüblichen Lehrgegenständen andre eingeführt wurden und mit stärkeren Anforderungen an die Schüler auftraten, besonders als dem mathematischen Unterrichte und den damit verbundenen Aufgaben größeres Gewicht, dem deutschen Aufsatze hie und da die ausschließliche Berechtigung, die geistige Reise des Schülers zu taxiren, beigemessen wurde; da mußten jene lateinischen Schreibübungen, wenn sie auch noch immer beibehalten wurden, mehr und mehr herabgedrückt werden, da ja nicht nur die Zeit des Schülers

anderweitig sehr in Anspruch genommen, sein Interesse und seine Hingebung getheilt, sondern auch das Urtheil über ihn von den Leistungen in andern Gegenständen mit abhängig gemacht wurde. Als sodann der über die Berechtigung und größere Ausdehnung moderner und realer Lehrgegenstände zunächst innerhalb der Schule geführte pädagogische Federkrieg auch in weiteren Kreisen Aufmerksamkeit erregte und Beachtung fand; als von da an die Meinung aufgestellt und vielseitig anerkannt wurde bei dem interessirten Theile des Publicums, daß die Gymnasien für das praktische Berufsleben unmittelbar fördernde Vorbereitung darbieten und neuere Sprachen, deutsche Sprache und Literatur mit Stil- und Redebungen, Naturgeschichte mit Physik, praktisches Rechnen, Geographie und Statistik in solcher Ausdehnung lehren müßten, daß dadurch nicht bloß allgemeine Bildung und Orientirung gewonnen oder höheres wissenschaftliches Interesse geweckt, sondern auch ein für bürgerliche und praktische Lebensstellungen ausreichender Fond an den betreffenden Realkenntnissen dargeboten würde, und daß deswegen der altsprachliche Unterricht mit seinen Uebungen beschränkt oder beseitigt werden müßte; als mit dem neu erwachten Bedürfniß nach Bildung und Aufklärung in den Kreisen des Bürger- und höheren Gewerbestandes Real- und höhere Bürgerschulen allwärts entstanden, und diese eben erst entstehenden, noch nicht fest organisirten Anstalten eine Zeit lang die Aufgabe übernehmen zu wollen schienen, für den größten Theil der höheren bürgerlichen Berufssphären nicht nur eine ausreichende und den Anforderungen der Gegenwart entsprechende allgemeine Vorbildung zu vermitteln, sondern auch eine für den unmittelbaren Uebertritt in das Geschäftsleben, für das Studium der Naturwissenschaften, der Mathematik, der Arzneikunde ausreichende Unterlage an Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten durch die Mannigfaltigkeit und Ausdehnung ihrer modernen und realen Lehrgegenstände darzubieten; als diese neuen Anstalten im mühsamen Ringen für ihre junge und noch nicht gesicherte Existenz in einen unerfreulichen Krieg mit den Gymnasien geriethen, diesen durch Aufdeckung mancher eingerosteten Uebelstände die bisher genossene Auctorität entzogen, sich selber größere Theilnahme und Förderung zu verschaffen mußten: da waren es vornehmlich die lateinischen Schreib- und Stilübungen, deren Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit in Abrede gestellt, deren Beseitigung oder Beschränkung von der feindseligen Polemik und reformatorischen Neuerungsucht verlangt, deren Todesurtheil durch die öffentliche Stimme im Chorus ausgesprochen wurde; da, unter der Ungunst des Augen-

blicks, trat an manchen Lehrer und Freund der schriftlichen Uebungen in lateinischer Sprache die ernste Lebensfrage mit einem Entweder — Oder heran; da, in Folge der ganz unvermerkt eingetretenen Veränderung und Erweiterung der Gymnasialdisciplinen, konnte auch der entschiedenste Widerspruch gegen Neuerungen und Zeitanprüche die alte Bedeutung und Stellung jener Arbeiten nicht mehr in ihrem vollen Umfange aufrecht erhalten; da vermochte auch die klarste Darlegung der Wichtigkeit derselben für den allgemeinen Bildungszweck nicht mehr sich Gehör zu verschaffen; da suchten gar Viele noch zu retten, was zu retten sei, und zeigten sich, um nicht Alles zu verlieren, bereit, die frühern Anforderungen herabzustimmen und in eine wesentliche Beschränkung der lateinischen freien Arbeiten und der Exercitien zu willigen. Was man aber nur mühsam noch am Leben erhalten und kümmerlich pflegen konnte, das konnte keine gesunde und volle Frucht mehr zu Tage fördern; was nur noch vegetirte und aus Mitleid oder Ironie, weil es in Kurzem von selbst dahin fallen werde, geduldet wurde, mußte sein völliges Eril oder Verschwinden herannahen sehen. Und wer dann in ruhiger Prüfung so mancher von dem Bildungsbedürfnisse der Neuzeit an die Gymnasien gestellten, an sich gerechtfertigten Forderungen, und in Erinnerung an das vielgebrauchte und eben so oft falsch verstandene *non scholae sed vitae*, und in der immermehr sich aufdrängenden Ueberzeugung, daß unter den veränderten Verhältnissen das alte stolze Ziel in den alten Sprachen wie überhaupt, so auch in der lateinischen Darstellung sich nicht mehr erreichen lasse, bedachte, daß die lateinischen Stilarbeiten der Gymnasiasten doch immerhin sehr unvollkommene Nachwerke seien im Vergleich nicht nur mit den Mustern schöner Darstellung, die das Alterthum selbst überliefert, sondern auch mit den ähnlichen Leistungen der Gymnasien in früherer Zeit, daß stilistische Fertigkeit auch bei den Lehrern und Philologen von Jahr immer mehr abhanden gekommen, daß bedeutende Schriften in lateinischer Sprache selbst von Philologen selten geschrieben, daß die betreffenden Uebungen auf Universitäten selbst nicht mehr hoch geschätzt*), die Fertigkeit lateinisch zu schreiben oder zu sprechen feltner gefordert würde: der konnte wohl, so eng ihm auch die alte Institution ans Herz gewachsen war, zu der Ansicht hingedrängt wer-

*) Vgl. Schneider (Breslau) *disput. de remittendo sermonis latini usu academico* 1846, und dagegen Eichstädt *de finibus sermonis lat. in usu academico regundis*, Jena 1846.

den, daß die lateinischen Stilübungen, die in ihrer jetzigen Beschränkung und Halbheit auch pädagogisch betrachtet ein Uebelstand bleiben und für Lehrer und Schüler zur Sisyphusarbeit werden müßten, gänzlich fallen und abgeschafft werden sollten, und Uebersetzungsübungen nur insoweit noch beibehalten werden dürften, als durch sie eine für sicheres und rasches Verständniß der lateinischen Autoren nothwendige Kenntniß der Grammatik vermittelt werden könnte.

In dieser Weise trat zuerst der damalige Oberlehrer der Dresdener Kreuzschule, Hermann Röschly, in seiner Aufsehn erregenden Schrift: „Zur Gymnasialreform, Theoretisches und Praktisches, Dresden 1846“, p. 80 ff., mit der entschiedenen und durch historisch-praktische Thatfachen belegten Forderung auf: Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß schon jetzt auf den Gymnasien abgeschafft werden. Er faßt seine Gründe zusammen in den Sätzen (p. 93): 1, die lateinische Sprache war einst die Sprache der Gebildeten überhaupt, sie ist es nicht mehr; 2, die lateinische Sprache war dann die Sprache aller Gelehrten, sie ist es nicht mehr; 3, die lateinische Sprache war zuletzt die ausschließliche Sprache der altclassischen Philologen, sie ist es nicht mehr. Was ist sie also jetzt noch? Die Sprache der Scholastik, d. h. derjenigen Schulweisheit und Stubengelehrsamkeit, welche selbstzufrieden und hochmüthig, von der frischen Gegenwart in Wissenschaft und Leben sich abschließend, an dem Vermächtniß vergangener Jahrhunderte zehrt und von einer neuen Jugend, von einer neuen Welt, von einer neuen Zeit nichts wissen will, sondern sie entweder vornehm ignoriert oder dummdreist verschmäht und verwünscht. Und weiterhin heißt es: „Mit welchem Rechte also zwingen wir die Blüthe der vaterländischen Jugend, Kraft, Zeit und Lust an das Sprechen und Schreiben der lateinischen Sprache fruchtlos zu verschwenden? Mit welchem Rechte verkümmern wir ihnen durch diese veralteten Uebungen das Verständniß des Alterthums? Mit welchem Rechte hindern wir sie eben dadurch, in dem sichern und leichten Gebrauche ihrer Muttersprache sich zu üben? Mit welchem Rechte quälen wir uns und die nur zum kleinsten Theile der Philologie sich widmenden Zöglinge der Gelehrtenschulen, um ihnen eine Fertigkeit einzulernen, die wir Philologen — ihre Lehrer — nicht mehr besitzen?“ Die ganze Arbeitsscheu, Unwissenschaftlichkeit, Frivolität und Abstumpfung der Jugend wurde von Röschly auf Rechnung jener Uebungen gestellt; von den schriftlichen Uebungen wollte er namentlich die freien Arbeiten und die schwierigeren Exercitien beseitigt wissen; eine

wöchentliche Stunde zum Niederschreiben der Extemporalien gestattete er noch.

Wie sehr der besprochene Gegenstand damals als wichtige und brennende Frage betrachtet wurde, beweist der Umstand, daß die pädagogische Section des im Herbst 1846 zu Jena versammelten Philologenvereins, ebenfalls auf Röchly's Anregung, die Frage zur Discussion stellte, ob die bisher auf Gymnasien üblichen freien lateinischen Aufsätze beizubehalten seien oder nicht, und die Behauptung geradezu ausgesprochen wurde, daß es eine Frage der Zeit sei, ob dieselben beizubehalten seien oder nicht. Röchly hatte nämlich selbst bei den betreffenden Verhandlungen seine Forderung auf die Beseitigung der freien Aufsätze reducirt. Siehe S. 90 ff. der Verhandlungen der neunten Vers. deutscher Phil. u. s. w., Jena 1846. Der Röchly'sche Vorschlag wurde in Jena zwar abgeworfen, er war aber damit nicht beseitigt; die Röchly'sche Schrift hatte durch ihre Frische, Entschiedenheit und Redlichkeit viele Leser und Freunde gefunden; es lag in der Natur des Streites und der ganzen Zeitrichtung, daß ein solcher Vorgang, dem jetzt Lehrer und Freunde der Gymnasien entgegengetreten waren, zu neuen Angriffen Veranlassung darbot. Der Streit wurde in Kritiken und besonderen Schriften fortgesponnen und selbst auf das Gebiet der Tageslitteratur geführt; die Zahl der Freunde und Vertreter des Vorschlags, der Schwankenden und Unschlüssigen schien zuzunehmen; die alte Praxis der lateinischen stilistischen Arbeiten, namentlich der freien Aufsätze, schien kaum noch auf längere Zeit haltbar zu sein, und es konnte nicht zweifelhaft sein, daß, wenn die freien Aufsätze, die Spitze der lateinischen Stilübungen, aufgegeben wären, auch die übrigen Uebersetzungsübungen auf ein sehr unbedeutendes Maß herabsinken würden. Allerdings traten auch namhafte Pädagogen und Schulmänner als entschiedene Verteidiger der lateinischen Stilübungen auf; wir erinnern nur an die gebiegenen Arbeiten in der Revue von Ameis, Rauchenstein und Mager und dessen Ausspruch, „wie man eine Sprache lernen könne, ohne Schreibübungen in derselben anzustellen, davon hat die genetische Methode schlechterdings keinen Begriff;“ wir erinnern auch an den im Jahre 1846 erschienenen Lehrplan für die gelehrten Schulen des Herzogthums Nassau, der für alle Classen Übungen im Lateinischschreiben vorschreibt, und zwar in der zweiten Classe: Uebersetzungen ins Lateinische, Extemporalien, summarische Wiederholungen des Gelesenen in lateinischer Sprache, Anfang freier Ausarbeitungen; in

der ersten Classe: eigne freie Ausarbeitungen, Extemporalien, Uebungen im Sprechen durch lateinische Erklärung der Schriftsteller und besondere Disputationen. *)

Wiewohl Röschly selbst und der größere Theil der sachkundigen Gegner des Lateinischschreibens auf Gymnasien den Unterricht in der lateinischen Sprache außerdem nicht wesentlich beschränkt wissen wollten, und zur größern Förderung und Nützlichkeit desselben, unter Hinweisung auf manche Gebrechen in der bisherigen Praxis, massenhafte Lectüre, historische Auffassung der Schriftsteller und ihrer Zeit forderten; so läßt sich doch nicht verkennen, daß die betreffenden Angriffe aus dem damaligen Zeitbewußtsein, welches dem Utilitätsprincip und materiellen Interessen huldigte und deswegen auch von den Gymnasien eine die unmittelbaren Zwecke des Lebens fördernde Bildung verlangte, mehr oder weniger hervorgegangen waren. War doch in einer frühern Schrift Röschlys (Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart) zu lesen, daß unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch stehe, und dieses Zeitbewußtsein war eben, wie wir satzfam erfahren haben, nicht auf gediegene Bildung, ideale Auffassung, strenge sittliche Zucht und Gewöhnung gerichtet, sondern auf unmittelbare Nützlichkeit, auf Vielwisserei und Frühreife.

Die Noth der Gymnasien, das Schwinden ihres Ansehns und ihrer Frequenz ging Manchem zu Herzen, und damit nicht die neu aufblühende vielgerühmte Pflanze der Realschule das alte Kraut des Gymnasiums gänzlich in Schatten stelle und überwuchere, suchte man den Ausweg einer Vereinigung des Gymnasiums und der Realschule, wobei die charakteristischen Disciplinen des Gymnasiums nach den höheren Classen gedrängt und in kümmerlicher Weise betrieben werden sollten, und zu den „unglücklichsten Mitteln der Dispensation und der Privatstunden“ Zuflucht genommen werden mußte. Eigenthümliche Rettung der Gymnasien, durch welche denselben fast nichts weiter blieb, als der alte Name und zum Aufpuß einige ärmliche Flicken! Daß bei solchen Vorschlägen die lateinischen Schreibübungen, namentlich die freien Ausarbeitungen, gänzlich beseitigt werden mußten, verstand sich gewissermaßen von selbst. Man vergleiche darüber Freese: Das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart, 1845, und unter andern folgende Auslassung, S. 26: „Nur allge-

*) Siehe Pädag. Rev. Bb. 13, S. 114.

meine und leichte Gedanken können, wenigstens von Schülern, verschiedentlich gestaltet und daher nur solche in ihren Arbeiten gewählt werden; specielle verallgemeinern sich, tiefe versachen sich bei mannigfacher Umwandlung unwillkürlich; statt der eignen werden gern Aensprüche der Alten oder freie Imitationen herbeigezogen. So strogen die Schriften der berühmtesten Latinisten von Sentenzen und Gemeinplätzen; so versteckt sich Gedankenarmuth oft genug hinter gewähltes Latein, und mancher schreibt in wohlgefügten lateinischen Perioden Vieles, dessen er sich, läse er es in der Muttersprache, schämen würde. Der Jüngling vollends kann nur in trivialem Denken gewandt sein; dazu und zu geborgten Phrasen hält ihn das Lateinschreiben an, es entwöhnt ihn des Selbstdenkens.“

Als mit dem Jahre 1848 der Sturm gegen die bestehenden Zustände losgebrochen war, das organisirende und reformirende Gelüste sich allerwärts geltend machte, und Verfassungen für Staaten und öffentliche Institute auf Gassen und Plätzen, in Tagesblättern und Placaten fertig gemacht wurden: da kamen die Gymnasien nicht zuletzt an die Reihe, damit auch sie nach einem der Zeit entsprechenden Zuschnitt zurecht gerichtet würden. Wir reden hier natürlich nicht von den bald verschollenen, wenn auch noch so laut vernehmbaren Forderungen derjenigen, die ohne jedwede Kenntniß der Einrichtung und ohne alle gerechte Würdigung der Aufgabe und der Leistungen der Gymnasien diese Anstalten in der Sturmfluth des Tages ersäufen und auf der tabula rasa, aber unter Zueignung der vorhandenen Mittel, neue Anstalten in die Luft stellen wollten; durch die Volks- und Bürgerbildung im Sinne der Neuzeit gefördert werden sollte, sondern von den Vorschlägen derjenigen Schulmänner, welche in besonnener Prüfung und leidenschaftsloser Beurtheilung der Sachlage, die edlern und bessern Keime, deren doch auch manche jene erregte Zeit in ihrem Schooße trug, wahrnahmen und durch sorgsame Pflege derselben dem zerfallenden, aber nach nationaler Einheit ringenden Leben eine angemessene Grundlage verschaffen wollten. Denn bei aller Jämmerlichkeit der Zeichen jener Zeit und bei aller Verwirrung der Ansichten und Maßregeln, war doch wohl das Herz jedes Deutschen, der nicht von vornherein von engherzigem Particularismus oder stumpfer Apathie beherrscht war, von dem Gedanken einer nationalen Gestaltung Deutschlands mächtig angeregt und gehoben. Von diesem Gedanken war auch die große Mehrzahl der damals theils aus den Berathungen verschiedner Lehrervereine, theils auf

Veranlassung einzelner Schulbehörden hervorgegangenen Reformvorschläge des deutschen höhern Schulwesens, ins Besondere der Gymnasien, getragen und durchgedrungen. Es war dabei die Ansicht vorherrschend, daß zur Beförderung des nationalen Lebens und Sinnes die höheren Schulen, aus denen die Beamten und die Träger des öffentlichen Lebens hervorgingen, eine möglichst gemeinsame und für Alle gleiche Vorbildung darbieten müßten; daß aber die Trennung der höheren Bildung in zwei auf wesentlich verschiedenen Grundlagen beruhenden, und damals fast noch wie zwei feindliche Heerlager sich gegenüberstehenden Schulanstalten den erwünschten Zweck nicht nur nicht fördern könne, sondern vereiteln und auf das künftige Zusammenleben und Zusammenwirken hemmend und störend einwirken, den vorhandenen Riß und Bruch erweitern müsse. Man glaubte mit Recht behaupten zu dürfen, „daß ein möglichst spätes Auseandertreten des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule im Interesse des nationalen und politischen Lebens, ja im Interesse der Humanität liege;“ daß Vaterlandsliebe, patriotischer Sinn, Theilnahme für gemeinsame Institutionen wesentlich geweckt werden würden durch ausgedehnteren Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur, in Geschichte und Geographie; daß die größere, in den höheren Kreisen der bürgerlichen Gesellschaft gleichmäßig verbreitete Kenntniß in diesen und andern realen und modernen Unterrichtsgegenständen nicht nur wünschenswerth und nothwendig sei für die verschiedenen künftigen Lebensstellungen, sondern auch gemeinsame Anknüpfungs- und Berührungspunkte darbieten, so wie allgemeinere Gesichtspunkte für Beurtheilung und Werthschätzung der nationalen Thätigkeit und Entwicklung eröffnen würde. Dabei kamen noch andre Rücksichten in Erwägung: daß auch die realen und modernen Lehrgegenstände wissenschaftliche Beschäftigung und Ausbildung genugsam darböten, daß die durch die Trennung der höheren Bildungsanstalten gebotene frühzeitige Entscheidung der Eltern über den von ihren Kindern einzuschlagenden Bildungsgang mißlich und bedenklich sei, daß nur die größeren Städte zwei getrennte höhere Bildungsanstalten vollständig herstellen könnten, und daß somit in dem einen oder dem andern Falle wesentliche Anstrengungen, Zersplitterung der vorhandenen Mittel, allzufrühzeitige Entfernung vom Elternhause nöthig werden würde.

Auf diesen Voraussetzungen beruhte besonders die Idee des Gesamtgymnasiums, d. h. die Vereinigung des Gymnasiums mit

der höheren Bürgerschule zu einem organischen, die bisher auseinandergehenden Aufgaben beider einheitlich zusammenfassenden Ganzen. Andere, denen eine vollständige Vereinigung beider Anstalten nicht möglich oder annehmbar erschien, schlugen eine Verbindung derselben in der Weise vor, daß der Unterricht bei einzelnen Lehrgegenständen für alle Schüler gemeinsam, bei andern in getrennten Classen ertheilt werde. Noch andre verlangten eine völlige Gemeinschaft in den Unterclassen, so daß an den gemeinschaftlichen Unterbau getrennte und selbständige Oberclassen sich anschließen. Vergl. die sehr instructive Schrift Mügell's, *Pädagogische Skizzen, die Reform der höheren deutschen Schulen betreffend*, Berlin 1850. Die entsprechenden Lehrpläne waren darauf berechnet, die wesentlichen Unterrichtsgegenstände beider Anstalten, des Gymnasiums und der Realschule, in angemessener Ausdehnung aufzunehmen; man hoffte durch veränderte Anordnung und Stufenfolge der einzelnen Fächer, durch stärkeres Hervortretenlassen der einen oder der andern in den obern oder untern Classen, durch Errichtung einer größern Zahl von Classen und kürzere Lehrcursen in denselben, die durch die größere Mannigfaltigkeit und Menge der Lehrgegenstände veranlaßten Schwierigkeiten beseitigen oder mindern, die besondern Disciplinen der einen oder der andern Anstalt in den getrennten Oberclassen in umfassender und zusammenfassender Weise zur Behandlung bringen zu können. Besondere Berücksichtigung fand der zuletzt erwähnte Plan, welcher eine selbständige Gestaltung der Oberclassen auf dem Grunde eines gemeinschaftlichen Unterbaues bezweckte, und welcher im Jahre 1849 der nach Berlin berufenen Preussischen Landeserschulconferenz zur Verathung vorgelegt wurde. *) Wie aber fast alle nach den angeführten Plänen entworfenen Lehrpläne nur ausführbar werden konnten durch eine ganz unverhältnißmäßige Beschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Lateinischen, so daß dem lateinischen Unterrichte im Durchschnitte nur 6—7 Wochenstunden bei einem sieben- bis achthährigen Cursus bewilligt werden konnten, und außerdem durch die vielen andern sprachlichen und realen Lehrgegenstände die Zeit und Kraft der Schüler zersplittert werden mußte: so konnte auch der Preussische Unterrichtsplan der lateinischen Sprache bei einem achthährigen Cursus in den gemeinsamen drei Unterclassen nur je 6, in den drei humanistischen Oberclassen nur je 8 wöchentliche Stunden

*) Scheiberts Abhandlungen, Päd. Rev. 1849, Bd. 22, S. 129—222.

zuweisen. Während von fast allen Urhebern der betreffenden Organisationspläne umfassende Lectüre und tieferes Einführen in das Alterthum gefordert wurde, wurden die Schreibübungen wesentlich beschränkt oder für überflüssig erklärt; von manchen, im Uebrigen sehr competenten Schulmännern wurde die Ansicht geradezu ausgesprochen, daß die „lateinischen Stilübungen, die freien lateinischen Aufsätze und die Uebungen im Lateinischsprechen ganz fortfallen müßten“, oder „daß für Lateinischschreiben und Lateinischsprechen nur soviel erreicht werden solle, als zur Bestehung des Maturitätsexamens unumgänglich nöthig sei“. Der sächsische Entwurf eines Unterrichtsgesetzes enthält die Bestimmung: „Das Lateinsprechen, die lateinischen Versübungen und freien Arbeiten sind fortan gänzlich abzustellen. Die schriftlichen Uebungen haben lediglich den Zweck, die nöthigen Grundlehren in Formenlehre und Syntax zu befestigen, sowie die hauptsächlichste Verschiedenheit moderner und antiker Spracheigenthümlichkeit in der Satzverbindung und besonderen Wendungen des Ausdrucks zum Bewußtsein zu bringen. Sie sind entweder Uebersetzungen oder Reproductionen; letztere haben sich auf Inhaltsangaben und Auszüge gelehrter Stücke zu beschränken.“ Auf der Berliner Conferenz hatte die Commission als Ziel für die Uebersetzungsübungen die Fähigkeit bezeichnet, deutsche Aufsätze, die im Bereiche der alten Geschichte und Litteratur sich bewegen oder sonst der antiken Vorstellungsweise sich anschließen, im Ganzen richtig, klar und angemessen ins Lateinische zu übertragen, und zur Begründung angeführt, daß eine Uebersetzung eines echt deutschen Stückes in einer möglichst echt lateinischen Sprache der einzige sichere Prüfstein sei, wie ein Schüler den Geist beider Sprachen verstanden habe, daß ein Eindringen in die Anschauungsweise des Alterthums, in die Latiniismen, Metaphern, Verbindung der Sprache auf diese Weise erreicht werden müsse, daß damit ein unvergleichliches Mittel, in den Geist der eignen Muttersprache einzudringen, eine vorzügliche logische Uebung, eine wahre Zucht des Geistes gewonnen werde. Eine Minorität hatte daselbst auch die Beibehaltung der freien lateinischen Aufsätze gefordert, und unter Anerkennung der Nothwendigkeit einer besseren dabei zu beobachtenden Methode geltend gemacht, daß der freie Aufsatz freie Bewegung, ein freies Gestalten, ein Heimischsein in der Vorstellungswelt der Alten fordere und also eine Stufe weiter hinausgehe als die Exercitien, daß dabei dem Schüler der Inhalt und die Form des lateinischen Sprachschöpfes nicht mehr als ein fremder gegenüber stehe, sondern daß er in einem

wenn auch beschränkten Gebiete der römischen Vorstellungsweise sich heimisch finden und in demselben sich bewegen lerne. Schließlich wurde aber in Erwägung, daß die Forderung, echt deutsche Aufsätze zu übertragen, bei der einmal verkürzten Unterrichtszeit im Lateinischen, zu schwierig sei, daß die lateinischen freien Aufsätze allzuviel Zeit und Mühe in Anspruch nähmen, ohne daß das Endresultat einen entsprechenden geistigen Gewinn brächte, daß sie bei vielen Schülern ein Mittel würden, Schwächen zu verdecken, Schwierigkeiten zu umgehen, matte Gedanken in eingelernte Phrasen zu kleiden, folgende Bestimmung getroffen: daß beim Uebersetzen in das Lateinische nicht die Fähigkeit gefordert werde, deutsche Originalaufsätze zu übertragen, sondern daß für diesen Zweck zugerichtete Dictate, die dem lateinischen Idiom einigermaßen angepaßt seien, gegeben werden sollten; daß lateinische Interpretation nicht mehr verlangt werde, daß lateinische Sprechübungen als Lehrmittel gestattet seien, daß freie lateinische Aufsätze für Schulen und für Schüler obligatorisch zu sein aufhören sollten.

So haben wir denn gesehen, daß die Uebungen in der lateinischen Composition zweimal um so ernstlicher bedroht und in Frage gestellt waren, als die Angriffe von Sachkundigen ausgingen. Das eine Mal huldigte man einer mehr materialistischen, den Ansprüchen des Zeitgeistes entsprechenden Meinung; das andre Mal ging man von einer allerdings auch durch die Zeitumstände veranlaßten, aber ihrer Natur und Bedeutung nach höchst achtbaren Auffassung aus. Keiner der erwähnten Reformpläne ist in Ausführung gebracht worden; daß aber die Ansichten schwankend wurden, daß die Praxis in den Schulen während jener Verhandlungen, selbst noch bestehenden Gesetzen gegenüber, lauer und lässiger werden konnte, war kaum zu verwundern. *)

Von dem Jahre 1850 an bildete sich eine gediegenere, die pädagogische Seite und bildende Kraft der betreffenden Uebungen berücksichtigende Auffassung zwar langsam, aber um so entschiedener und nachhaltiger aus. Zwar war diese Auffassung auch bei den frühern Angriffen geltend gemacht worden, aber von den Stimmen der Gegner und der Macht der Ereignisse war sie zurückgedrängt worden. Das Bedürfnis, zu erhalten was sich lange bewährt, und wieder aufzubauen und festzubegründen, was erschüttert war und zu

*) Müll, Stiggen S. 59, 9.

zerfallen drohte, trat ernst und nachdrücklich hervor. Die Lehre, daß man nur mit großer Vorsicht und sorgfamer Prüfung der Stimme des Zeitgeistes Gehör schenken und willfahren dürfe, hatte durch die vorausgegangenen Ereignisse eine wenn auch traurige, so doch nutzbringende Bestätigung erhalten. Die Fähigkeit, mit der gar Manche die bisherige Einrichtung der Gymnasien, wenn auch unter Anerkennung einzelner Modificationen, denen sich kein historisches Institut je ganz ohne Nachtheil entziehen kann, vertheidigt hatten, mußte als wahrhaft pädagogische Tugend anerkannt werden. Die Ansicht fand wieder größere Anerkennung und allseitige Bestätigung, daß nicht das materielle, im praktischen Leben sofort verwendbare Wissen in möglichst vielen, wenn auch noch so heterogenen Dingen das Hauptziel der höheren Schulbildung sei, sondern strenge Zucht und gleichmäßige Ausbildung aller geistigen und sittlichen Kräfte; daß zwar ein gebiegenes und sicheres Wissen in den wichtigsten Disciplinen nicht geringzuschätzen sei, vornehmlich aber die geistige Befähigung neues Wissen selbstständig zu erwerben erzielt, das Bedürfniß nach immer tieferer Erkenntniß und umfassenderem Wissen, nach immer höherer Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit erweckt werden müsse; daß für diesen Zweck diejenigen Bildungswege und Bildungsmittel beibehalten werden müßten, die im Laufe der Zeiten ihre Probe bestanden, durch den Fleiß und die Erfahrung der Jahrhunderte ihre Bestätigung gefunden, ihre methodische Entwicklung gewonnen hätten, nicht diejenigen rasch ergriffen und ausgebeutet werden dürften, welche ein einzelnes in stürmischer Hast dahineilendes Zeitalter empfiehlt und fordert.

Auch das achtungswerthe, oben näher bezeichnete, Streben der Entwicklung eines national deutschen Lebens und Sinnes durch entsprechende Organisation der höheren Schulen zu Hülfe zu kommen, fand seine nothwendige Berichtigung und Beschränkung. Denn nicht die möglichst ausgebehnte, durch die Schule vermittelte Bekanntschaft mit deutscher Sprache, Litteratur und Geschichte, mit Land und Leuten, nicht das Vorpredigen und Nachsprechen über nationale Größe und Bedeutung, nicht die formale Geistesbildung an nationalen Bildungsstoffen vermag allein nationalen Sinn zu erwecken, wenn nicht die gleich genaue Bekanntschaft mit andern erhabenen Nationalitäten dem vorhandenen Nationalgefühl Kräftigung, Begeisterung und Muster darbietet, wenn nicht das künftige Leben Institutionen darbietet, die ein lebendiges Nationalgefühl erzeugen, oder erzwingen. Nicht der

gleiche Weg der Schulbildung oder ein möglichst gleiches Maaß von Kenntnissen und geistiger Zurichtung vermag das Bewußtsein nationaler Verbindung und Einheit zu erwecken und zu befriedigen: das Leben selbst mit seinen Kämpfen, Gefahren und Anforderungen bildet hier die rechte Schule, das sichere Correctiv.

Die Verwerfung der materiellen Tendenzen und einer Dienstbarkeit der Gymnasien für dieselben, die Rectificirung einer allzuängstlichen Berücksichtigung und Sorge für Nationalitätsbildung, der gängliche Umschwung der Meinungen oder vielmehr die erneute Anerkennung längst bewährter Grundsätze hinsichtlich des Ziels und der Mittel der Gymnasialbildung kam wesentlich dem altsprachlichen Unterrichte zu Gute. *) Der unvergleichliche Werth einer gründlichen und allseitigen Beschäftigung mit den altclassischen Sprachen, ins Besondere mit der lateinischen Sprache, wurde von Neuem anerkannt. Die Ansicht behauptete siegreich das Feld, daß „die classischen Studien eine allgemein bekannte, anerkannte und unverfälschte Münze in dem geistigen Verkehr der Europäischen Cultur bilden, die durch ihre feste und bleibende Werthbestimmung bei dem wechselnden Course des Tages einen sichern Anhaltspunkt und eine allseitige Vermittlung darbieten;“ daß eine gründliche Beschäftigung mit denselben auf Gymnasien in das reiche und vielseitige Volks- und Geistesleben zweier mächtiger Culturvölker einführe; daß sie einen unvergänglichen und edlen Gewinn für Geist und Herz der Jugend verschaffe; daß sie ein wohlthätiges Gegengewicht, eine sichere Schutzwehr bereite gegen den Erbfeind aller wahren Bildung und höheren Richtung, den Materialismus, und wissenschaftlichen und idealen Sinn zu erzeugen im Stande sei. Es wurde die langbewährte Erfahrung nicht mehr bestritten, daß eine methodisch geordnete grammatische und stilistische Behandlung der beiden alten Sprachen ein unvergleichliches Mittel für Entwicklung und Uebung der geistigen Kraft, für Klarheit im Denken, Schärfung des Urtheils und Läuterung des Geschmacks und Formsinnes, für Kräftigung des Willens sei, daß sie namentlich auch für tiefere Kenntniß der Muttersprache das ausgiebigste Mittel darbiete. **) Zur Erreichung eines solchen Zieles kann eine rasche und

*) Vergl. Föß, Rede bei Eröffnung der Philologenversammlung in Altenburg, Zeitschr. f. Gymnas. W. 1854, Januarheft.

**) Wenn man freilich in einer in diesem Jahre erschienenen Geschichte der Pädagogik folgendes Urtheil zu lesen bekommt: „Noch ist der Widerspruch nicht gelöst, in welchem die Gymnasien stehen, daß sie eine christliche Jugend in heidnischer Anschauungsweise

blos historische Lectüre der betreffenden Litteratur nicht genügen, wodurch Zerstreuung und Ungründlichkeit, höchstens Routine und Mundfertigkeit herbeigeführt wird; es ist vielmehr erforderlich ein gründliches Eindringen in das Wort und den Inhalt, in die grammatische Verbindung und stilistische Composition. Die sichere Aneignung und genaue Kenntniß des sprachlichen Stoffes, das gründliche Erfassen der inwohnenden Geseze, das tiefere Eindringen in den Gedankeninhalt und die demselben entsprechende Darstellungsform kann nur erreicht werden durch fleißige Uebersetzungsübungen aus dem Deutschen, durch Nachbilden der zu erlernenden Sprache und Selbstschaffen in derselben. Diese Uebungen geben Klarheit und bewußtvolle Herrschaft über das Wissen, nöthigen zur scharfen Auffassung der speciellen Eigenthümlichkeiten, bringen in den todten und spröden Stoff Leben, Bewegung und Fluß, vermitteln das eigentliche Hineinleben in die Sprache, die rechte Sympathie, den innigen Wechselverkehr und Austausch zwischen dem zu lernenden Objecte und dem lernenden Subjecte, sie bilden in unsrer Zeit, die an erlaubten und unerlaubten Hülfsmitteln besonders für die altsprachliche Lectüre übermäßig reich ist, die einzig sichere Probe für die wirklich gelöste Aufgabe gründlicher Spracherlernung. Sie sind aber auch dasjenige Mittel, welches den durch die Erlernung einer fremden, besonders einer in ihrer Entwicklung abgeschlossenen Sprache erreichbaren Nutzen für formale Geistesbildung am allerbesten erreichen und fördern hilft. Ist aber gerade der Unterricht in der lateinischen Sprache aus bekannten Gründen (siehe Heiland: Zur Gymnasialreform, S. 63 ff.) das beste und durch kein anderes zu ersetzende allgemeine Bildungsmittel, so werden möglichst ausgedehnte und bis zur freien Nachbildung gesteigerte schriftliche Uebungen in der lateinischen Sprache die allgemeine Geistesbildung ganz besonders fördern müssen. Die Wichtigkeit der ein-

unterrichten, daß sie Republikaner studiren und ihren Schülern unsaubere Bücher in die Hand geben, die man in deutscher Sprache gewiß keinem Schüler zum Studium aufnöthigen würde; die Jugend muß sich Jahre lang mit einer Anschauungsweise beschäftigen, die sie nicht annehmen darf, denn unsre Geseze bestrafen republikanische Gesinnung und heidnischen Glauben; so daß der Schüler nie mit dem Gedanken Ernst machen darf und sich mit der inhaltsleeren Form begnügen muß, mit Redefiguren und Versarten.“ — so weiß man in der That nicht, ob man sich mehr über die kolossale Unkenntniß eines solchen Pädagogen mit dem Geiste des Alterthums und der betreffenden Schulschriftsteller, so wie mit der im Gymnasium üblichen Behandlungsweise wundern, oder ob man einen so ungeschickten Versuch anzuklagen, herabzusetzen und zu schmähen betächeln soll.

sachen Uebersetzungen in's Lateinische, die durch die Exercitien und Extemporalien veranlaßte geistige Uebung ist schon oben besprochen worden. Das Exercitium aber, so schwer und intricat auch der deutsche Text ist, bleibt doch mehr oder weniger eine bloße Nachahmung, eine Auflösung und ein Umsetzen des deutschen Begriffs, der deutschen Structur und stilistischen Technik in die entsprechende, verwandte oder auch wesentlich verschiedene lateinische Darstellungsform. Zwar veranlassen sie scharfe Auffassung der beiden Sprachidiome, tiefeingehende Vergleichung und lebendige Vergegenwärtigung der bekannten Gesetze und Muster,*) aber eine freiere geistige Bewegung und eigene schaffende Thätigkeit, die auch als solche sich an die bestehende Form bindet, ist durch sie ausgeschlossen. Da es nun aber eine Hauptaufgabe des höheren bildenden und erziehenden Unterrichts ist, den Schüler dahin zu fördern, daß er dasjenige, was er in sich aufgenommen, verarbeitet und durchdrungen hat, selbständig und frei darstellen, daß er sein geistiges Eigenthum und seine geistige Uebung zur Unterlage und zum Mittel für neues eignes Gestalten und Produciren verwenden, daß er mit dem empfangenen Pfunde wuchern lernt und aus sich heraustritt, daß sein Lernen, Wissen und Verstehen sich zum Bilden, Schaffen und Können erhebt, und er dadurch ein Gefühl der Freude und erneuter Liebe zur Sache gewinnt: so wird das Gymnasium bei seinem langjährigen Bildungsgange, besonders in der lateinischen Sprache, diese hohe Bildungsaufgabe nicht unberücksichtigt lassen dürfen und auf seiner obersten Stufe, unter Beibehaltung der Exercitien, auch dem freien lateinischen Aufsatze sorgsame Pflege angedeihen lassen müssen. Und in der That wird eine Arbeit, bei der die Richtigkeit, Klarheit und Angemessenheit des eignen Gedankens aus dem Spiegel der fremden Form hervorleuchten, und bei der die gewählte fremde Form wiederum nach der giltigen Regel und dem bekannten Muster geprüft und gemessen werden muß, die vielseitigste geistige Anregung und Uebung veranlassen, beim Schüler die edelste Freude über die eigne That hervorbringen, den Privatfleiß und die geistige Concentration desselben befördern.**)

Es liegt in der Natur des Menschen, in den Dingen, denen er seine Liebe und seinen ernstesten Fleiß widmet, sich auch schaffend zu versuchen;

*) Seyffert, Vorrede zur Palaest. Cicor. Schrader, Anleitung zum Privatstudium, S. 5. Sorau 1855.

**) Heiland, Zeitschr. f. G. W. 1856, Januarh. S. 76.

und wer irgend eine Kunst ernstlich treibt, sei es Musik, Malerei oder sonst eine andere, der fühlt den innern Drang und findet seine Freude daran, die eignen Gedanken und Gefühle nach den Regeln und Mustern seiner Kunst darzustellen. Und wie das militärische Exercitium allerdings den gewöhnlichen Soldaten für den besonderen Zweck nicht nur tüchtig schult, sondern auch der übrigen Haltung desselben Sicherheit, Correctheit und Wohlgefälligkeit verleiht, ja sogar auf dessen sittliches Wesen eine wohlthätige Zucht ausüben muß; so steht doch sicherlich der auf einer höheren Stufe militärischer und allgemeiner Bildung, der einen tactischen Plan erfinden und unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse und der feststehenden Mittel und Formen ins Werk setzen lernt.

Diese Bedeutung und dieser Werth des freien lateinischen Aufsatzes ist von Sachverständigen seit den ersten Anfängen des Kampfes fortwährend behauptet und fester begründet worden. Wichtig sind in dieser Beziehung vornehmlich die Verhandlungen der pädagogischen Sectionen auf den Philologenversammlungen zu Jena 1846 und zu Altenburg 1854. An die Beschlüsse der zuerst genannten Versammlung ist schon oben erinnert worden. Ins Besondere wurde darauf hingewiesen, daß die lateinischen Schreibübungen, wenn sie auch jetzt nicht mehr als Selbstzweck angesehen werden könnten, doch als Mittel zum Zwecke dienen könnten, und namentlich der freie lateinische Aufsatz beibehalten werden müsse, weil er für die formelle Bildung, Schärfung des Urtheils, Weckung des Sprachbewußtseins den größten Nutzen gewähre; daß durch denselben dem Schüler Gelegenheit zur eignen Production dargeboten, daß durch ihn die stilistische Composition des Schülers wesentlich gefördert werde; daß übrigens der Schüler bei Anfertigung eines freien lateinischen Aufsatzes, wo ihm immer eine freiere Anregung bleibe, mit viel geringeren Schwierigkeiten zu kämpfen habe, als bei der lateinischen Bearbeitung von Uebersetzungsstücken, wie sie in den besten und jetzt am meisten verbreiteten Uebersetzungsbüchern geboten würden. Siehe S. 90 und 91 der Verhandl. Auf der acht Jahre später zu Altenburg abgehaltenen Versammlung war der Antrag G e i n s: „Der freie lateinische Aufsatz hat seine volle Berechtigung in dem Lehrplan des Gymnasiums und bei der Maturitätsprüfung“, primo loco zur Erörterung gestellt worden. Zur Begründung des Antrags hatte Geßstein angeführt*): Die

*) Zeitschr. f. Gymnas. W. 1855, Märzheft, S. 270 ff.

Gegner des lateinischen Aufsatzes pflegen einzuwenden, daß derselbe nicht nur nutzlos, sondern auch schädlich sei, weil er den Stil *) verderbe. Indessen wie wir Exercitien zur Befestigung in der Grammatik geben, so müssen wir dem Schüler auch Gelegenheit bieten, das was er bei der Lectüre an Phraseologie u. s. w. gewonnen, praktisch anzuwenden; wir müssen ihm freie Bewegung gestatten, welche bei dem Exercitium fehlt; das Bewußtsein: du kannst selbst etwas mit dem machen, was du mit Aufmerksamkeit gelesen hast, das Gefühl der Selbständigkeit und Sicherheit des Erworbenen erweckt Theilnahme bei der Lectüre, weil der Schüler nun auf das zu Gewinnende achtet. Geh. Reg.-R. Wiese sprach die Ansicht aus, daß der freie lateinische Aufsatz in der Schule beibehalten und noch viel eifriger betrieben werden solle, als bisher. Dietsch hatte den Antrag bestimmter formulirt und motivirt: „Die lateinischen Aufsätze haben ihre volle Berechtigung, 1, weil sie zur Erlangung derjenigen Fertigkeit, ohne welche die Beschäftigung mit der lateinischen Literatur nicht zu einem genügenden Resultate gelangt angesehen werden kann, erforderlich sind und die Lust zum Studium wecken; 2, weil sie eine so vielseitige Übung der Geisteskraft bieten, daß sie durch kein andres Mittel ersetzt werden können; 3, weil sie die beste Gelegenheit zu dem selbständigen Arbeiten bieten, zu welchem der Schüler anzuhalten und fähig ist.“

Die Nothwendigkeit der Beibehaltung des lateinischen freien Aufsatzes war aber schon zuvor von vielen Seiten behandelt worden, und wir können es uns nicht versagen, einige wichtige Stimmen und Urtheile anzuführen. Heiland in seiner Schrift: „zur Frage über die Reform der Gymnasien, 1850, S. 70 ff.“ sagt, als Stilübungen seien die lateinischen freien Aufsätze zu verpönnen, denn nur in und nach der Muttersprache solle der Schüler seinen Stil üben; aber als Denkübungen seien sie beizubehalten; sie würden als solche den wirksamsten Einfluß auf das Deutsche üben, als kräftiges Correctivmittel gegen die Gebrechen deutscher Prosa, die jetzt mehr als je an Unnatur, Schwülstigkeit, Frembländerei und an einer wahren Uecl erregenden gespreizten Phraseologie leide. Die lateinische Sprache habe vorzugsweise den Satz ausgebildet, und namentlich in der Ausbildung desselben zur Periode, so wie in Verbindung der einzelnen Sätze einen so eigenthümlichen Charakter angenommen, daß eine

*) Eine Behauptung, die höchstens vom Lateinsprechen gelten kann.

freie Nachbildung dieses Idioms, bei der es auf etwas mehr, als auf grammatische Correctheit ankomme, die bei den Exercitien doch vorzugeweise erzielt werde, beim Lateinischen eine fruchtbarere Uebung sein werde, als in jeder andern Sprache. Hier gelte es einfach und ohne Schwulst zu schreiben, im Gebrauche der vom Deutschen oft sehr abweichenden Metaphern das Richtige zu treffen, im Bau der Perioden nicht stecken zu bleiben und vor Allem die Sätze richtig zu verbinden. Jetzt handle es sich nicht mehr um das Lateinschreiben als Zweck, sondern als Mittel für den höheren Zweck, zu einem tiefern Verständniß der Sprache zu gelangen und außer dem *emendate* und *grammaticae* auch *latine* zu schreiben und Nichts zuzulassen, was dem Geiste der Sprache nicht gemäß sei, wie er vor Allen in Cicero repräsentirt und verkörpert erscheine.*) Die selbständige Nachbildung in freier Production eines so günstigen Musters und Hauptrepräsentanten der strengen und gesetzmäßigen Prosa sei besonders nützlich und fruchtbar. — Heiland hatte S. 14, wie früher schon Ellendt, darauf hingewiesen, daß das Gymnasium namentlich die Bildung zum Können zu fördern die Verpflichtung wie die Mittel habe. Ellendt erklärte bereits 1845 (Hallische Litteraturzeitung Nr. 163): „Wer einen gesunden Gedanken in reiner lateinischer Form ausdrücken, wer ein gutes lateinisches Distichon machen kann, der hat zehn Mal mehr gelernt, als ihn alle ersinnlichen historischen Betrachtungen und Einleitungen lehren können; denn er kann etwas, er hat nicht bloß gehört und gelesen, sondern sich des Erkannten auch zu selbständiger Verarbeitung bemächtigt.“**) Beachtenswerth sind ins Besondere die von Nägelsbach in den Vorreden zur Stilistik über die Nothwendigkeit der lateinischen Composition ausgesprochenen Ansichten; unter andern p. XI der zweiten Auflage: „Meine Ueberzeugung von der Unerläßlichkeit des Lateinschreibens für Lehrer und Lernende steht unerschütterlich fest; ohne Latein keine klassische Bildung. Niemand liebt die Erzeugnisse einer Sprache, ohne die Sprache selbst zu lieben, und Niemand liebt eine Sprache recht, der sich nicht gedrunken fühlt, sich ihrer zu mündlicher und schriftlicher

*) Vergl. Siebhof, Pädag. Rev. 1841, Bd. 2. S. 102 ff. Bernhardt in Brug histor. litter. Taschenbuch 1843, S. 484.

**) Pädag. Rev. Bd. 10, S. 43: Das Können ist ja doch mehr werth als das Wissen, zu Vielem vorhandene und befähigte Kraft mehr als einseitig gerichtete, entwidelte Urtheile mehr als reich ausgestattetes Gedächtniß.

Handhabung zu bemächtigen. Denn derjenige, der eine Sprache liest, ohne sie zu schreiben, muß zugestehen, wenn er sich ehrlich prüft, daß zwischen ihm und ihr eine unerfreuliche Kluft besteht, die er auszufüllen trachten wird, wenn die Sprache selbst einigen Werth für ihn hat.“ Müppel, Pädag. Skizzen S. 15: „Je mehr die Uebungen in der lateinischen Composition zurücktreten werden, um so ungründlicher und undauerhafter wird das Verständniß der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständniß der Muttersprache und der modernen Cultur werden;“ und daselbst S. 59: „Es gehört zur Hauptaufgabe des Gymnasiums, die Hauptgesetze der antiksprachlichen Darstellungskunst für sich und im Gegensatz zum Deutschen zum Bewußtsein zu bringen und Gewandtheit im freien Gebrauche der lateinischen Sprache mindestens zur Darlegung des aus dem Alterthume genommenen Gedankenstoffes zu sichern.“ Wichtig und die Anerkennung des Werthes der lateinischen Composition fördernd waren ganz besonders die vielseitigen Arbeiten M. Seyfferts.

Inzwischen hat sich die früher etwas schwankende und unsichere Praxis wieder von Neuem befestigt. Zeugniß davon geben die Berichte in den Programmen und einzelne Verordnungen der Behörden. Besondern Nachdruck und äußere Auctorität haben dem lateinischen Aufsatze die Verordnungen des Preussischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten vom 7. und 12. Januar 1856 verschafft, durch welche der Unterricht in den alten Sprachen als der Mittelpunkt der Gymnasialbildung bezeichnet und der lateinische Unterricht nicht nur äußerlich zurückgeführt wird auf die durch den Normalplan für den Gymnasialunterricht vom 24. October 1837 festgestellte Stundenzahl, sondern auch durch anderweitige Bestimmungen, Anordnungen und Winke wesentlich gehoben und gefördert worden ist; durch welche für das Abiturientenexamen der lateinische Aufsatz — zur Ermittlung der grammatischen Sicherheit des Abiturienten und seiner Fähigkeit, sich lateinisch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken — gefordert und deshalb als gefällige Uebung mindestens in der obersten Classe anerkannt und vorausgesetzt wird.

Somit haben wir die wesentlichen Schicksale, welche eine wichtige mit dem lateinischen Unterrichte verbundene Uebung in dem letzten Jahrzehend unter dem Einflusse mancher von außen her kommenden

Forderungen und Anschauungen erfahren hat, betrachtet. Die Frage liegt nahe, ob nicht auch die nunmehrige Rehabilitirung der betreffenden Uebungen hervorgegangen sei aus einer augenblicklich dominirenden Zeitrichtung und aus dem Streben, die rasche und heftige Bewegung gänzlich zu ignoriren, ob nicht, wie in vielen andern Einrichtungen, Ansichten und Bestrebungen, so auch hier der allzu lebhaften Action eine allmähliche Abspannung, Ermüdung und die nunmehrige Reaction in ganz natürlicher und analoger Weise entspreche. Es giebt allerdings eine doppelte Art von Reaction, eine blinde und zelotische, und eine besonnene und vernünftige. Jene mag, wie in andern Verhältnissen, so auch in der Gymnasialfrage gelegentlich Versuche gemacht haben, das Rad der Entwicklung gänzlich aufzuhalten und gewaltsam rückwärts zu schleudern; Gehör und Anklang hat sie wenigstens nicht gefunden. Aber dasjenige Bestreben, welches das Alte, weil es sich treu bewährt hat, festhält, welches die höheren und allgemeinen Bildungszwecke nicht den niederen und wechselnden Tagesinteressen zum Opfer bringt, welches auf festem Grunde bauen will, nicht auf den durch die Strömung des Zeitgeistes zusammengeführten Sanddünen, welches den Lebensstrunk lieber aus den frischen Fluthen einer reinen Quelle schöpft, als aus den Rachen eines sich in die Breite verlaufenden Stromes, welches den jungen Baum nicht wegen der frisch aufschießenden Zweige und Schößlinge pflügt, sondern wegen der ihm inwohnenden Triebkraft, — dieses Streben, das man im Kampfe mit den entgegengesetzten Richtungen und Einrichtungen auch Reaction nennen mag, das mit einem Worte auf Kraft, Gediegenheit und Gesundheit gerichtet ist, hat auch das Gymnasium nicht von sich weisen können, wenn es seinem Wesen, seiner Aufgabe und Bestimmung treu bleiben wollte. Das bewußtvollere Erfassen der Aufgabe und des Zweckes der Bildung hat sich in ähnlicher Weise in dem Bereiche der übrigen Schulanstalten und in Betreff verschiedner Unterrichtsgegenstände, namentlich auch des Religionsunterrichts, geltend gemacht; es schließt aber jenes blinde und starre Festhalten an dem einmal Hergebrachten nicht nur aus, sondern weist auf besonnene Reform hin, auf methodische Verbesserung und organische Gestaltung. Und so hat denn auch in der leztvergangenen Zeit das Gymnasium einen Läuterungsprozeß durchgemacht, wodurch manche Mißgriffe erkannt, manches Verkehrte in der Behandlung abgethan, wodurch die Mannigfaltigkeit zur Einheit geordnet worden ist. Wie sich dieses Streben aufzubauen, zu sammeln, zu einigen und methodisch zu

gestalten in Betreff der allgemeinen Organisation der Gymnasien vielfach, besonders auch in den oben berührten Verordnungen des Preussischen Ministeriums kundgegeben hat, so sind auch die lateinischen Schreibübungen, besonders der lateinische Aufsatz, seine Stellung zur übrigen Thätigkeit der Lehrer und Schüler und die dabei leitenden methodischen Gesichtspunkte in der letzten Zeit vielfach erörtert und besprochen worden. Da es nicht unsre Absicht ist, jetzt speciell auf die neuerdings geltend gemachten Grundsätze der methodischen Behandlungsweise des lateinischen Aufsatzes hier einzugehen, so erinnern wir nur einfach an die Bestimmungen der Preussischen Verordnungen, welche Concentration des Unterrichts verlangen, die Vereinigung innerlich verwandter Lehrobjecte in einer Hand, z. B. die Verbindung der lateinischen Lectüre und der schriftlichen Arbeiten, empfehlen, welche die schon früher gegebene Bestimmung in Erinnerung bringen, daß bei der Wahl der Themata für den deutschen und den lateinischen Aufsatz beim Abiturientenexamen nur solche Aufgaben zu wählen seien, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden könne. Schließlich erwähnen wir noch die auf der Altenburger Versammlung anerkannten methodischen Grundsätze: Die lateinischen Aufsätze müssen 1, durch die sprachlichen Uebungen von Anfang des Unterrichts an vorbereitet werden; 2, der Stoff darf nur Kreisen angehören, mit denen der Schüler durch öffentliche oder Privatlectüre eine gewisse Vertrautheit erworben hat; 3, die erforderlichen Darstellungsmittel müssen dem Schüler durch die Lectüre in ausreichender Weise zum Eigenthum geworden sein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die organische Erziehungspflege. Aus dem Gesichtspunkte der Gesundheit, zugleich mit Beziehung auf Selbsterziehung dargestellt von R. F. Schnell. Leipzig, Verlag von Gustav Mayer 1866. VIII und 207 S. 8.

Der Verfasser dieser Schrift hält den auf dem Titel bezeichneten Gesichtspunkt für die Darstellung der Erziehung von Anfang bis zu Ende fest, und sucht die ganze Aufgabe der Erziehung von jenem Gesichtspunkte aus zu umfassen. Er entwickelt aus seiner Anschauung von der Erziehung einzelne richtige Grundsätze, unter welchen wir die Forderung einer naturgemäßen, organischen, den verschiedenen Entwicklungsstufen entsprechenden, die Eigenthümlichkeit berücksichtigenden Erziehung hervorheben. Diese Grundsätze führen ihn überdies zu einzelnen wohlbegründeten Klagen über fortdauernde Mängel des Erziehungswesens und eben so zu einigen beherzigenswerthen Wünschen, welche, wenngleich schon oft ausgesprochen, doch immer noch nicht erfüllt sind, so daß jeder Versuch sie zur Geltung zu bringen als verdienstlich erscheint. Wie wenig wir dem Verfasser diese Anerkennung versagen können, eben so wenig erweist sich jedoch sein Gesichtspunkt geeignet die große Aufgabe der Erziehung in ihrer ganzen Tiefe und mit voller Klarheit und Bestimmtheit zu fassen und die Darstellung der Lösung dieser Aufgaben oder der Erziehung selbst mit Sicherheit zu leiten. Der Verfasser sagt in der Einleitung, wie schon der Titel andeutet: „Wir stellen hier die Gesundheit als Zweck und Ziel der Erziehung und Bildung auf,“ bemerkt dann, „daß die Erziehungspflege nichts eigenmächtig machen, sondern nur Hilfe und Beistand leisten soll und entwickelt hieraus den leitenden Grundgedanken der gesundheitlichen Erziehungspflege als „die fortdauernde Beförderung und Unterstützung dieser leiblichen und geistigen Neubildung, kurz der Lebensverjüngung und Wiedergeburt.“ Wie schön nun auch das vom Verfasser wiederholt angeführte *mens sana in corpore sano* klingt, so ist Gesundheit doch immer ein Zustand der leiblichen und, wenn-

gleich auch der seelischen, doch immer nur der natürlichen Seite des menschlichen Daseins, von der die geistige, freie, welche als das eigentliche Wesen des Menschen, auch der eigentliche Gegenstand der Erziehung ist, bestimmt unterschieden werden muß. Andererseits aber kann die Gesundheit nicht einmal als Zweck und Ziel der leiblichen Erziehung mit Sicherheit gefaßt werden, weil die Vollendung der Erziehung nicht mit der völligen Herstellung und Sicherheit der Gesundheit als Eins gesetzt werden kann, denn Niemand kann behaupten, daß die Menschen nur so lange krank sind und krank sein können, als sie nicht völlig erzogen sind, und daß, wenn die Erziehung an allen Menschen das ihrige vollständig leistete, die Erzogenen nicht mehr krank sein würden. Ueberdies leidet nun der Begriff der Erziehung, von welchem diese Schrift ausgeht, auch in so fern an einer großen Unbestimmtheit, als die Erziehung hier mit der Bildung völlig gleichgesetzt wird, wie dies in einem der bereits angeführten Sätze geschieht. Denn so wenig als bestritten werden soll, daß der Mensch durch sein ganzes Leben bildungsfähig ist und durch den Verkehr mit andern Menschen gebildet wird, eben so bestimmt beschränkt sich doch der Begriff der Erziehung, in so fern er Gegenstand besondrer Untersuchungen und Darstellungen wird, auf die fördernde Thätigkeit, welche Erwachsene auf die Entwicklung der Jugend ausüben. Die Bildung, welche der Mensch sich unabhängig von den Einflüssen Erwachsener in seiner Jugend erwirbt, ist streng genommen eben so wenig Erziehung als die Bildung, welche er als Erwachsener von andern Erwachsenen erhält. Wie oft auch Beides Erziehung genannt wird, und wie viele Aehnlichkeit Beides mit der Erziehung hat, so muß jede Darstellung der Erziehung, welche die angegebene Grenze übersieht, unvermeidlich auf Gebiete gerathen, welche der eigentlichen Erziehung fremd sind und wesentliche Seiten der Erziehung selbst übersehen. Die bemerkte Unzulänglichkeit und Unbestimmtheit des Begriffes der Erziehung, welcher dieser Schrift zu Grunde liegt, tritt nun sowohl in der Anordnung des Ganzen als auch in der Ausführung der einzelnen Theile auf mannigfaltige Weise hervor, so daß wir wesentliche Seiten der Erziehung entweder gar nicht oder doch nicht in ihrer vollen Bedeutung dargestellt finden, während Rathschläge und Anweisungen, welche der Erziehungslehre selbst auf keine Weise angehören und der Sittenlehre vorbehalten werden müssen, ja sogar solche, die als rein diätetisch in die Heilkunde verwiesen werden müssen, in dieser Schrift mit großer Ausführlichkeit behandelt werden. Sie zerfällt in zwei Hauptabschnitte, von welchen der erste

die gesundheitliche Erziehungspflege des Leibes, S. 17—99, der zweite die gesundheitliche Erziehungspflege des persönlichen Lebens, S. 100—207, überschrieben ist. Jeder dieser Hauptabschnitte zerfällt wieder in zwei andre. Die beiden Theile des ersten Hauptabschnittes behandeln unter der Ueberschrift die Cultur die gesunde Ernährung und Erregung des leiblichen Lebens und die gesunde leibliche Bewegung und Uebung, dann unter der Ueberschrift: die bewahrende Erziehungspflege des Leibes, das Maß als Grundgesetz zur Erhaltung der leiblichen Gesundheit und schließen mit einzelnen besonderen Schutzmitteln. In ähnlicher Weise stellen die beiden Theile des zweiten Hauptabschnittes die cultivirende und die bewahrende Erziehungspflege des persönlichen Lebens dar, und zwar so, daß beide Theile auf der Unterscheidung des persönlichen Lebens in Gemüths-, Denk- und Thatleben ruhen. Den „Schluß“ des Ganzen bilden Erörterungen über die Freiheit, über ewiges, persönliches Leben, über persönliche Unsterblichkeit und Erfahrungen, durch welche der Verfasser zu seiner Auffassung der Erziehung geführt worden ist. Dieser „Schluß,“ den wir, wenngleich als solchen, doch als einen wesentlichen Theil der „Erziehungspflege“ anzusehen haben, geht offenbar über den Begriff der Gesundheit, der doch nach des Verfassers Auffassung das Ziel der Erziehung vollständig bezeichnet, weit hinaus. Der schwerfällige Ausdruck „Erziehungspflege,“ welchen der Verfasser statt Erziehung braucht, erscheint eben so wenig durch diese Uebersicht seiner ganzen Erziehungslehre als durch seinen bereits angeführten „Grundgedanken“ der Erziehung gerechtfertigt. Eben so wenig kann der Gebrauch des Ausdruckes Cultur im Unterschiede von Bewahrung, welchen der Verfasser in beiden Hauptabschnitten macht, als gesichert und glücklich erscheinen. Auch erscheint es unstatthaft das persönliche Leben geradehin als dasselbe wie die Seele zu setzen, wie der Verfasser nach dieser Uebersicht des Inhalts offenbar thut, da doch der erste Hauptabschnitt die leibliche Erziehung zum Gegenstande hat. Der Verfasser selbst redet, während er das persönliche Leben von dem leiblichen unterscheidet, von der äußern Person S. 17, und stellt dann den Ausdruck Person wieder neben den: „der eine untheilbare Mensch“ S. 196. Der erste Hauptabschnitt überschreitet das Gebiet der Erziehungslehre nicht allein in so fern, als er in einem besonderen Abschnitte „Leibesübungen des reiferen Alters“ ausführt, sondern den Anweisungen zur Ernährung mit Citaten aus Moleschott und Schulz-Schulzenstein sogar chemische Erörterungen beimischt. Dagegen vermiffen wir eine bestimmte und durchgreifende Unterscheidung des Un-

terrichts von der Erziehung im engeren Sinne und ebenso eine Unterscheidung der öffentlichen Erziehung von der häuslichen. Auch nicht einmal der Unterschied der Entwicklungsstufen der Jugend wird in der Ausführung der Erziehungslehre selbst gehörig berücksichtigt, obgleich der Verfasser diese Rücksicht ausdrücklich fordert und ihre Unterlassung wiederholt tadeln. Nur braucht er dabei selbst den Ausdruck Periodicität nicht ganz richtig, wenn er fordert, daß der Erzieher das allgemeine Lebensgesetz derselben beachte S. 13, und eben damit die verschiedenen Entwicklungsstufen der Jugend bezeichnen will, während Periodicität lediglich das Gesetz der Wiederkehr der organischen Thätigkeiten bedeutet. Auch kann die Religion, der Glaube, das Christenthum von dem Gesichtspunkte des Verfassers aus nicht in ihrer vollen Bedeutung für die Erziehung gefaßt und dargestellt werden. Er beschreibt zwar den Glauben als den Gleichgewichtspunkt für unsern innern Menschen und antwortet S. 154 auf die Frage: „Welche Richtung hat unsre Vernunftthätigkeit zu nehmen? Keine andre als die auf den Geist, auf Gott, als woher die Vernunft ihre Nahrung und Erleuchtung empfängt“ S. 154. Aber er sagt auch: „Was im Gemüthe der Glaube, das ist im Bereiche des Denkens die Vernunft, der innere Sinn für das geistige Licht“ S. 56. Wird schon in dieser Bemerkung, bei welcher die wunderliche Zusammenstellung von Gemüth, Glauben, Denken, Vernunft auch Bedenken gegen die psychologischen Anschauungen des Verfassers erregt, die Bedeutung des Glaubens herabgesetzt, so geschieht dies noch mehr in einer späteren unter der Ueberschrift: die Übung des Willens als sittliche Kraft S. 173, wo der Verfasser sagt: „das reichste Wissen, das reichste und innigste Gefühl, der klarste und schärfste Verstand, die gotterleuchtete Vernunft selbst hat wenig oder gar keinen Werth ohne einen thatkräftigen, ohne einen markigen Willen.“ Denn, was auch der Verfasser bald darauf über „Thatreligion“ sagt, so wird doch der Glaube niemals lediglich als Willen gefaßt werden können, und muß jedenfalls Wissen oder Gefühl oder Verstand oder gotterleuchtete Vernunft, kurz eins der Elemente des geistigen Lebens sein, denen der Verfasser hier allen Werth abspricht, wenn sie nicht mit thatkräftigem Willen verbunden sind.

Dreslau.

Dr. R. Bobertag.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmittbenner's kurzes deutsches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Dr. Friedrich Ludwig Karl Weigand. Dritte Auflage. Vierte Lieferung. Harpune — kripsen. Gießen 1856. J. Rieder'sche Buchhandlung.

Wir freuen uns herzlich die vierte Lieferung dieses Wörterbuches, auf welche wir schon lange geharrt, anzeigen zu können. Das spätere Erscheinen der Fortsetzung findet freilich seine gerechte Entschuldigung in der vermehrten amülichen Thätigkeit des würdigen Verfassers (denn Hr. Weigand ist viel mehr als Herausgeber eines älteren Werkes) und in der bedeutend größeren Schwierigkeit bei der Behandlung der mit k anlautenden Wörter rücksichtlich ihres Ursprunges, als dieselbe in den früheren Buchstaben war. Daß Herr W. überhaupt meist frisch aufbauen mußte und ihm die neueren allgemeinen hochdeutschen Wörterbücher wenig geboten, wissen wir nur zu wohl.

Ueber den Charakter der Weigand'schen Arbeiten überhaupt und die Eigenschaften des vorliegenden Buches insbepondere haben wir uns im Allgemeinen in dieser Zeitschrift schon mehrfach ausgesprochen; jene trefflichen Eigenschaften zeigt die vierte Lieferung nicht nur nicht in vermindertem Maßstabe, sondern wo möglich in erhöhtem Grade. Sehen wir nun in Einzelnes ein, theils Richtiges und Interessantes heraushebend, theils berichtigend und zusehend.

Wie Grimm, Geschichte der deutschen Sprache I, 400, stellt auch Weigand unser hart, goth. hardus mit den griechischen *κάρτος*, *καρτερός*, also auch *καρτός* zusammen. In den Beden entspricht dem *καρτός* ein *kratu*. Nach diesem ist der Grundbegriff nicht sowohl ein passiver als ein activer, d. h. *krátus* scheint nicht sowohl „fest gegen äußere Einwirkung, als über einen kommend“, zu bedeuten. Daß dann aber auch die andere Seite sich entfalten konnte, ist natürlich. Der hase ist allerdings im Indischen, im Griechischen und Lateinischen bestimmt als „der Springer“ bezeichnet, und darum konnte Bopp und nach ihm Weigand leicht auf die Ableitung des deutschen Wortes vom sanskr. *çac*, springen, kommen. Aber die Sache hat einige Bedenken, da einmal die Wurzel *çac* noch nicht belegt ist und andererseits dem sanskr. *çaca* genau genommen ein ahd. *haho* entsprechen müßte, sofern wirklich die beiden schon formierten Substantiva auch der Bildung nach sich decken sollten. Darum stimme ich für einmal

lieber Aufrecht bei, der in der Zeitschr. für vergleichende Sprachforschung II, 153 unser hase als den „grauen“ faßt, und das Wort auf sanskr. Wurzel kas zurückführt. — Der Ableitung von *hass* aus einer Wurzel mit lateinischem *odium* steht meines Bedünkens nichts entgegen, d. h. lateinisches *odium* dürfen wir unbedenklich als *codium* fassen. Der Abfall von anlautenden Consonanten, namentlich von *k*, ist im indogermanischen Stamme nichts weniger als unerhört, und kaum wird Jemand ernstlich lateinisches *amare* vom sanskr. *kam* losreißen wollen. So sehr die altnord. Form *höfud*, *hafud* dem lateinischen *caput* zu entsprechen scheint, so wenig will das gothische *haubith* dazu stimmen, und es ist wohl nicht eitler Trug, wenn wir für einmal *haubith* und *höfud* von einander trennen und mit *Ruhn* das erstere derselben Wurzel zuweisen, von der goth. *hauhs* ausgeht, einer Wurzel, welche wohl in dem vorgermanischen Sprachzustande als *kubh* angesetzt werden muß. Kaum darf auch *häs* auf lateinisches *curare* zurückgeleitet, wenigstens dieses nicht dem griechischen *κέρω* gleichgestellt werden. Die ältere wohl bezeugte Form für *curare* ist *coirare* von *coira*; *coira* aber scheint eine Ableitung von *cavere*, gleich unserem schauen, also voller *covira*, *cavira* gelautet zu haben. Heißt *häs* eigentlich das Hü- tende, die Hut und soll dafür eine andere sprachliche Wurzel beigezogen werden, so kann das kaum eine andere als *κέρω*, sanskr. *guh*, *guh*, woher *guhâ* „Höle“, sein. Wohl zu beachten ist aber Wadernagels scharfsinnige Vergleichung mit goth. *heiv* „familia“ u. s. f. — Es thut uns leid, daß auch Weigand noch von einem schwachen Präsens *hefju*, *hebe* zc. spricht, da die vergleichende Grammatik längst erwiesen hat, daß dieses *j*, welches auch in lateinischem *capio*, in griechischem *ἰδιω* zc. erscheint, durchaus nur als Verstärkung des Imperfectstammes gelten kann. — Gewiß darf *hēlan* formell nicht unmittelbar zu lateinischem *cēlare* gestellt werden, das selbst schon abgeleitet ist, sondern es muß mit einem alten *cālere*, cfr. *calim* gleich *clam*, *occulere* u. s. f., sich vergleichen. In *rāt* von *Heirat* u. s. f. liegt, wie in *Hausrat* ein viel concreterer Sinn als ihn gewöhnlich *Rath* hat, und es ist überhaupt zu beachten, daß manche Ausdrücke erst in verhältnismäßig später Zeit diese vollere Bedeutung einbüßten, so auch das Wort *Kraft*. — Unmittelbar mit *καίω* möchten wir *Heirath* und *heiss* nicht vergleichen; denn das fut. *καίσομαι* läßt uns auf ein vollständiges praes. *καίω* schließen, in welchem nur Zeichen des Imperfectstammes ist. Vielmehr halten wir diese

Wörter an sanskr. *çvi* „leuchten“, aus dem dann das Brennen erst abgeleitet ist, wobei wir freilich Verlust des *v* nach *ç* annehmen müssen. Auf dieselbe Wurzel führt uns das nur anders derivierte Wort *heiter*, das nicht unmittelbar an *καθαρός* zu halten ist, so sicher auch dieses mit sanskr. *çudh* und lateinisch *castus* auf dieselbe Wurzel zurückgeht. — Gewiß heißt held eigentlich „der Schützende, Helfende“, wie sanskr. *rakshitr̥*. Die Ableitung scheint uns nichts anderes als die schwache, d. h. des *n* ledige Participialendung des Präsens, wie diese auch im Lateinischen, Griechischen und Sanskrit nicht selten auftritt. Ueberhaupt müssen, wie die neuere Sprachforschung sorgfältig erwiesen hat, manche Derivationsformen auf dieses Participium zurückgeführt werden. — Auch ich bin der Ansicht, es dürfe mit unserm deutschen *Hilfe* nicht sanskr. *çilpa* verglichen werden, aber eben so wenig will mir ein, daß litauisches *gelb-* und gothisches *hilp* auf die Wurzel *hil*, *hēl* zurückgehen und davon mit *b*, *p* abgeleitet seien; man müßte denn auch *colere* und *cālère* unter einen Hut bringen können und wollen. Was den Zusatz *b* und *p* betrifft, so ist er daraus zu erklären, daß sehr häufig Wurzeln mit andern Wurzeln allgemeiner Bedeutung zusammentreten, z. B. mit *bhū*, mit *dha* (setzen, machen u. s. f.), dann aber von diesen Zusammenfügungen der Auslaut abfällt, weil das Gefühl die Einsilbigkeit der Wurzel forderte. — Sehr hübsch ist die Erklärung des Adjectivums *herbe*, bei welchem Weigand an den Schwertnamen goth. *hairus* und an das Verbum gehören „schmerzen“ mahnt. Wir können das Wort noch mehr aufklären: *hairus* steht in der engsten Verbindung mit sanskr. *çiri* und lateinisch *quiris* und führt auf die Wurzel sanskr. *çr̥*, griechisch *κεῖρω*, lateinisch *cer-no* zurück, bezeichnet also das Schneidende, während in *acerbus* mehr das Durchdringende liegt. Ist die Ableitung von *Herzgespann* richtig, daß die Pflanze daher den Namen habe, weil sie gegen das Herzspannen, d. h. den Magenkrampf angewendet ward, dann findet sich im Indischen eine merkwürdige Analogie zu dieser Benennung, nämlich in dem Worte *kushṭa*, das im Lateinischen als *costus* und *costum* erscheint. *Kushṭa* bedeutet auch Ausatz, und die Pflanze hat wohl den Namen von ihrer Kraft, jene Krankheit zu heilen. In Chatti erkennen die meisten Neuern mit Grimm die Hessen, und auch wir sind dieser Ansicht, nur glauben wir nicht, daß Weigand einen rechten sprachlichen Beweis beigebracht habe; denn einmal darf man nicht Chasuarii und Chattuarii zusammenfassen, und anderseits ist der Fall *wissa*,

wessa ganz verschieden, da dieses ja zunächst aus wista in derselben Weise entstanden ist, wie lateinisch missus aus mistus. Auch zugegeben aber, daß Hesse gleich Chattus sei, ist dieser Eigennamen noch immer dunkel, ob es „den Kämpfenden“ oder „Schützenden“ bezeichne, oder auf Odin mit dem Beinamen Höttr: „der mit dem großen Gute“, zu beziehen sei. Ja es ist sogar von einem bedeutenden deutschen Alterthumsforscher die Ansicht aufgestellt worden, der Name Chatti bezeichne eigentlich nur jene von Tacitus Germ. hervorgehobenen Helden, gleichsam eine Kriegerkaste. Von Odin erhielt dieser Volksstamm darum sehr passend seinen Namen, weil dieser auch der eigentliche Schlachtenordner ist. — Sehr bedenklich scheint uns die Meinung, daß hexe eigentlich die Waldfrau bedeute, so sehr sie auch durch Analogie gestützt ist; und, wenn im Mittelniederländischen die Eidechse mit der Hege denselben Namen trägt, so kann das doch auch ganz anders erklärt werden. Eine eigene und wohl zu beachtende Ansicht äußerte A. Weber in seinem der allgemeinen Monatsschrift (August 1853) eingereichten Aufsatz „über die Verbindung Indiens mit den Ländern im Westen“ über dieses Wort. „Die Wurzel *çak* „können“, von welcher *çakti*, *çaci*, *çakini*, scheint auch dem griechischen *ἔκαστη* (!) und sogar unserm *hag*, *hexe* selbst zu Grunde zu liegen.“ — Mit der Grimmschen Ansicht, daß in *hina* ic. ein *accus. masc.* vorliege, konnte ich mich nie befreunden. Ich sehe in diesem *na* dasselbe, welches in *infer-nus* u. s. f. erscheint und auch das deutsche Pronomen *jener* bilden hilft. Ob nicht in *hind*, *hindan* u. A. überall Comparativ- und etwa Superlativformen zu Grunde liegen? Wie sehr solche verstümmelt werden können und wie passend sie Ortsadverbia formiren, ist beides auch aus dem Lateinischen und Griechischen bekannt. — Ganz trefflich ist der Hirsch von seinem Geweihe benannt, und *cervus* meint auch seiner Ableitung nach „den mit dem Horne Begabten“; denn *-vus*, alt *-vo-s*, ist dasselbe mit sanskr. *-vat*, das das „Begabte mit etwas“ ausdrückt. Ob nicht das deutsche *-ut*, *uz* in *hiruz* dasselbe in größerer Vollständigkeit sei? Dann wäre freilich, was übrigens in Suffixen nicht unerhört ist, keine Lautverschiebung ergangen. — Kaum denkt der Verf. bei dem deutschen *hoeren* mit Recht an das griechische *ἀκούω*, da das *σ* im Perf. und Aor. passivi sehr häufig ein Bestandtheil der Flexion und nicht des Verbalstammes ist. Gewiß steht *hausjan* und *hören* in allernächster Verbindung mit *ausō* und lateinischem *auris*, welche für *hausō*, *hausis* stehen und auf eine Wurzel *ghush* zurück-

führen, zu der vielleicht auch lateinisch hens gehört. — Die Vergleichung des althochdeutschen hugu mit lateinischem cogitare können wir nicht als richtig ansehen, da dieses, ein cogitare, sicherlich aus coagitare zusammengezogen ist und einen gleichen Grundbegriff hat als eit im Sanskrit, das von ei „sammeln“ stammt. Viel passender hält es Bopp an sanskr. çank „susplicari“. — Die Vergleichung des sanskr. gara, amator, mit deutschem hure ist mindestens sehr unsicher und formell ungenügend. — Die zweite Silbe, im sanskr. aham, lat. ego u. s. f., ist nicht nur am; sondern -ham oder vollständiger -gham, d. h. das Neutrum von gha, einem Pronominalstamm, der auch in hi-e, ho-e wieder erscheint; nicht minder als selbständige Partikel im sanskr. gha, griech. γη. Denn es ist wohl ausgemacht, daß aham eine Zusammensetzung aus zwei Pronominalstämmen a für ma und gha ist. Also hat das gotische ik „ich“ nur einen schließenden kurzen Vocal eingebüßt. — Es ist bekannt, daß nördliche Völker das Jahr nach Wintern rechneten, so nicht nur im germanischen Norden, auch im altindischen, wo hima gleich hiems gar nicht selten als Jahresbezeichnung erscheint. Eine andere Rechnung ist die nach den Spätherbsten, wie sie sich wieder bei den alten Indiern und in Süddeutschland zeigt; denn indisches çarad entspricht ganz unserm schweizerischen laubrisi „Laubfall“. Das Wort Jahr selbst mag vom Frühlinge ausgegangen sein, der dann leicht mit dem Sommer zusammenfällt; aber auch wir trennen vorläufig noch Jahr vom griech. έαρ, lat. ver, altnord. vār, welche alle für vas-ar stehen und die „aufleuchtende“, „heitere“ Zeit bezeichnen. — Kaum ist es erlaubt, juggs, „jung“ unmittelbar an lateinisches iuvenis, sanskr. yuvan zu halten, wenn es auch unzweifelhaft derselben Wurzel angehört; es scheint vielmehr gleich einem sanskr. yuvaka, lateinischen iuvenens. Nicht ungereimt scheint es uns, wenn Bopp deutsches kalb mit indischem garbha „Embryo, Frucht, Junges“ zusammensetzt, dem es formell genau entspricht. Garbha bezeichnet eigentlich „das Aufgenommene“, „im Mutterleibe Liegende“, „Junge“. — Das deutsche kalt hat eine sehr weite Verwandtschaft nicht nur im Lateinischen und Slavischen, auch im Sanskrit, wo g'ala frigidus ist. Die Wurzel sehen wir in dem sanskr. ř g'ř, gar, gal-

Doch nun genug der einzelnen Bemerkungen. Wollten wir das viele Reizende herausheben, was uns dieses Heft wieder bietet, wir könnten damit ganze Bogen füllen; besonders machen wir aufmerksam

auf den großen Reichtum von glücklichen Aufschlüssen in den mit k
anlautenden Wörtern, von denen eine reiche Menge eingebürgerte
Fremdwörter sind. Wo einer noch zweifeln könnte, ob die historischen
Sprachstudien eines so großen Aufwandes von Fleiß und Scharfsinn,
wie er ihnen in den letzten Decennien geworden, würdig seien, ob sie
denn irgend welche Frucht für's Leben tragen, der mag beim Anblicke
eines Buches, wie das Weigandsche, über die Albernheit seiner Zweifel
erstaunen. Gewiß verdienen solche Männer, wie der Verfasser, den
innigsten Dank des deutschen Volkes dafür, daß sie es in unserer den
Stürmen der Gegenwart verfallenen Zeit, welche allerdings auch ihre
große Bedeutung hat, zurückführen in seine eigenste Gestaltung, wie sie
am einleuchtendsten und im geistigsten Ausdrucke in seiner Sprache
vorliegt. Weigand ist weit über jenen armen Standpunkt hinaus,
von welchem aus dictiert wird, was unsere Wörter zu bedeuten haben:
Eigenes und Fremdes, das in unsere Sprache oft schon durch manche
Mittelkanäle hindurch aufgenommen worden, verfolgt er mit preis-
würdiger Genauigkeit und mit unbefangenen Scharfsinne möglichst
weit zurück und arbeitet so treu an den Bestrebungen der neueren
Sprachforschung mit, die Geschichte der Geister edler Völker uns aufzu-
decken. Der Verleger scheut keine Kosten und Mühe, um das kleine,
aber volle Werk angemessen auszustatten.

In den Sommerferien 1856.

H. Schweizer.

II.

Arrians Anabasis. Für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch heraus-
gegeben von Dr. G. Hartmann, Oberlehrer am kaiserlichen Gymnasium zu
Sondershausen. 1. Bändchen: 1.—3. Buch. 181 S. Jena bei Mauke, 1856.

Bei der in den letzten Jahren in Lehrerconferenzen und in Pro-
grammen häufig aufgeworfenen und behandelten Frage nach der
zweckmäßigen Reihenfolge der bei dem griechischen Unterrichte zu Grunde
zu legenden prosaischen Schriftsteller hat sich die allgemeine Ansicht
der Urtheilsfähigen wohl dahin ausgesprochen, daß dem Schüler, wenn
er den die Formenlehre umfassenden Theil der Grammatik sich zum
Eigenthum gemacht hat, wohl kein passenderes Buch in die Hand
gegeben werden kann, um ihn in die Lectüre der Schriftsteller einzu-
führen, als Xenophons Anabasis. Wir finden daher in den Lections-
plänen der meisten Gymnasien unser Vaterlands dieselbe als stehende
Lectüre für die Tertia und die Untersecunda. Weniger übereinstim-

mend ist die Ansicht, welches Buch nach der Anabasis mit den Obersecundanern gelesen werden soll. Während die Einen die Lectüre von Xenophons Cyropädie, Hellenika oder Memorabilien auf die Lectüre der Anabasis folgen lassen, halten andere diese Schriften, namentlich die Cyropädie und die Hellenika überhaupt für wenig geeignet zur Lectüre der Schüler, oder weisen sie, wie die Memorabilien, der Unterprima zu. Ohne uns auf die Entscheidung dieser Streitfrage weiter einzulassen, wollen wir nur bemerken, daß in den letzten Jahren statt der Cyropädie oder abwechselnd mit derselben in manchen Gymnasien mit den Secundanern die Anabasis des Arrian gelesen wird. Referent kann diese Wahl, was Stoff und Sprache anbetrifft, nur billigen und aus eigener Erfahrung versichern, daß die Lectüre des Arrian die Schüler weit mehr angesprochen hat als die der Cyropädie oder der Hellenika des Xenophon. Was den Stoff an und für sich anbetrifft, so wird Niemand bezweifeln, daß derselbe sich ganz besonders für das jugendliche Alter eignet; auch ist die Behandlung desselben, wenn auch die Darstellung Arrians nicht von jener edlen Einfachheit ist, die wir an der Anabasis des Xenophon bewundern, von der Art, daß der Schüler dadurch angezogen wird. Was die Sprache anbetrifft, so hat man in früheren Jahren wohl mit Rücksicht auf sie den Arrian aus den Lectationsverzeichnissen der Gymnasien streichen zu müssen geglaubt, indes scheint man in neuester Zeit von dieser Ansicht zurückzukommen, und das mit Recht. Denn einmal ist die Zahl der Abweichungen im Sprachgebrauch des Arrian von dem des Xenophon bei weitem nicht so bedeutend als der Unterschied zwischen Xenophon und Herodot, die nicht selten auf derselben Anstalt, in derselben Classe gelesen werden, oder nicht so bedeutend als der Unterschied zwischen Cicero und Livius, welche Schriftsteller nacheinander in derselben Classe zu lesen Niemand Anstoß nimmt, und dann ist der Zweck des griechischen Unterrichts doch nicht der, die Schüler zu griechischen Stilisten zu bilden. Der Umstand, daß Arrian sich den Xenophon zum Vorbilde genommen, kann ihm bei der vorliegenden Frage nur zur Empfehlung gereichen. Referent würde den Arrian, wenn auch nicht zur stehenden Lectüre machen, doch zur Abwechslung mit dem Xenophon lesen. Was die Classe anbetrifft, für welche die Anabasis des Arrian, denn nur von dieser kann die Rede sein, sich eignet, so ist Referent nach seiner Erfahrung der Ansicht, daß die Anabasis eher für die Obersecundaner als die Untersecundaner geeignet ist, und würde ihre Lectüre lieber, nachdem in

Tertia und Untersecunda die Schüler sich mit der Anabasis des Xenophon beschäftigt haben, für die Obersecunda bestimmen; für Tertianer solcher Gymnasien, wo der griechische Unterricht erst in Quarta beginnt, ist sie offenbar zu schwer.

Daß man in der pädagogischen Welt die Lectüre des Arrian wieder mehr als früher für zweckmäßig hält, dafür spricht schon der Umstand, daß wir in den letzten Jahren mehrere tüchtige, auf das Bedürfniß der Schüler berechnete Ausgaben der Anabasis erhalten haben. Außer dem bloßen Texte von Krüger, Dübner und Geier und der größeren Ausgabe von Krüger mit lateinischen Anmerkungen haben wir die beiden trefflichen, mit Anmerkungen für Schüler versehenen Ausgaben von Sintenis (1849 in der Weidmannschen Sammlung) und von R. W. Krüger (1851), deren jede ihre eigenthümlichen Vorzüge aufzuweisen hat. Zu diesen ganz brauchbaren Ausgaben ist nun in der neuesten Zeit noch eine neue, für die Schule bestimmte Ausgabe der Anabasis des Arrian, von dem Oberlehrer Dr. Hartmann in Sondershausen, hinzugekommen deren 1. Bändchen das 1. bis 3. Buch enthaltend, in diesem Jahre in Jena im Verlage von Fr. Mauke erschienen ist.

Hr. Hartmann hatte in dem Osterprogramme des Gymnasiums zu Sondershausen 1855 eine Probe der von ihm beabsichtigten Ausgabe, die Einleitung und die Anmerkungen zu Buch 1, Capitel 1—5, ohne Text, enthaltend, gegeben und sachverständige und billig denkende Amtsgenossen gebeten, ihr Urtheil zu seinem Plane ihm mitzutheilen. Da diese im Allgemeinen mit der befolgten Behandlungsweise sich einverstanden erklärten, so hat ihn dies veranlaßt, mit dem Druck seiner Ausgabe nicht zu zögern und vorläufig das 1. Bändchen, dem im Laufe des Jahres noch 2 nachfolgen sollen, erscheinen zu lassen. Nach Seite 6 des Vorworts ist der Commentar für Mittelclassen der Gymnasien, also für eine Obertertia oder Untersecunda bestimmt; „die Anmerkungen sollen dem Schüler das zur öffentlichen Lectüre, wie besonders beim Privatstudium nöthige Material bieten, indem sie eines Theils und vorzüglich die grammatische Seite berücksichtigen durch Verweisungen auf die Grammatiken von Roß, Buttmann und Kühner, andern Theils es nicht unterlassen, das zum geschichtlichen und sachlichen Verständniß Nöthige beizubringen.“

Nachdem Referent kurz den Plan, den Herr Hartmann bei seiner Ausgabe befolgte, mitgetheilt hat, will er die Einrichtung des Buches mit wenigen Worten angeben und dann einige Bemerkungen

lungen, welche sich ihm beim Durchlesen desselben aufdrängten, hinzufügen.

Nach einem Vortworte, in welchem der Verfasser sich über den Plan und die Einrichtung des Buches ausspricht, giebt er in einer Einleitung, S. 1—10, das Nöthige über Arrians Leben und seine schriftstellerische Thätigkeit, namentlich über die Entstehung und die Quellen seiner Anabasis, spricht dann über die Art und Weise wie Arrian dem Xenophon in Gesinnung und Leben, in Rede und Schrift nachgeeifert hat, und giebt schließlich das Verhältniß an, in dem Arrian zu dem Helden seiner Anabasis steht. Von Seite 11—181 folgt der Text der 3 ersten Bücher, dem die Anmerkungen, wie in der Weidmannschen Sammlung der Classiker, untergesetzt sind.

Was zunächst den Text betrifft, so hat Hr. Hartmann den von K. W. Krüger vom Jahre 1851 seiner Ausgabe zu Grunde gelegt; doch hat sich Hr. Hartmann, wie er S. 7 des Vortworts bemerkt, nicht slavisch an denselben gebunden, sondern glaubte vielmehr so lange an den handschriftlich beglaubigten Lesarten festhalten zu müssen, als nicht totale Sprachwidrigkeit und arge Entstellung des Sinnes nach sorgfältiger Erwägung und Prüfung Aenderungen erforderten. Zu solchen Aenderungen rechnet er einmal diejenigen, die von Krüger selbst vorgeschlagen, aber nicht in den Text recipirt wurden, die aber durch den Sprachgebrauch des Arrian verlangt werden; sodann bieten die Texte von Dübner, Sintenis und Geier manche weniger gewagte Emendation. Auch eigene Vermuthungen sollen in den folgenden Büchern Aufnahme finden. Die Gründe für oder gegen die Aufnahme einer Lesart sind natürlich, da die Ausgabe für die Schule bestimmt ist, nicht angegeben, doch wird derjenige, der sich mit dem Studium des Arrian längere Zeit beschäftigt hat, in den meisten Fällen gewiß mit dem Herrn Herausgeber übereinstimmen. Vollständige Uebereinstimmung ist auf einem Felde, wo der subjectiven Ansicht ein so großer Spielraum gelassen ist, nicht zu erwarten. Referent erklärt sich mit den Abänderungen des gewöhnlichen Textes in den vorliegenden 3 Büchern, so weit sie ihm in die Augen gefallen sind, einverstanden.

In den Anmerkungen theilt der Herausgeber theils das mit, was ihm der Schüler zum Verständniß des Schriftstellers einer Seits in grammatischer, lexikalischer, synonymischer u., anderer Seits in historischer, antiquarischer und geographischer (in dem dritten Bänden sollen die geographischen Notizen in einem besonderen Register

ihre Behandlung finden) Hinsicht zu bedürfen schien, theils sucht er durch eingestreute Fragen den Schüler zu größerer Selbstthätigkeit anzuleiten. Im Allgemeinen scheint Hr. Hartmann dem Referenten das richtige Maaß beobachtet zu haben, cf. S. 9. n. 1. Die meisten sprachlichen Bemerkungen, welche der Herausgeber mittheilt, sind dem Standpunkte der Schüler, welche er im Auge hat, angemessen, kurz, bestimmt, klar. Referent, der die Anabasis, wie schon erwähnt, nicht mit Tertianern, wie Hr. Hartmann, sondern mit Obersecundanern lesen würde, würde von keinem Standpunkte aus die eine oder andere Bemerkung, die dem Schüler auf der erwähnten Stufe bekannt sein muß, oder die dem Lexikon vorzugreifen scheint, weg lassen haben. Dahin gehören z. B. S. 14 *καταφέρειν* herabstürzen, S. 16 *ἐπάγοντα* anrücken, S. 17 *παρειάσσοντο* aciem instruebant, S. 18 *ἐπέρχεται* durchströmen, S. 19 *ναὺς μακρὰς* naves longas, S. 21 *ἐρημα* Steppen, S. 24 *στέλλειν* aufbrechen, S. 28 *καιρὸς* opportunum tempus, S. 29 *ἐφῆκε* ließ er los u. Die Verweisungen auf Cicero, Sallustius, Livius, Suetonius, Xenophons Cyropädie, Herodot, Homers Ilias und die homerischen Hymnen setzen gefördertere Schüler voraus, dagegen können die auf Phaedrus, Cornelius, Caesar, Xenophons Anabasis, Homers Odyssee, namentlich auf Curtius und Justinus wohl nur gebilligt werden, da diese Bücher zum Theil in den Händen der Schüler sich befinden, ganz besonders aber, weil der Herausgeber die betreffenden Stellen wörtlich hat abdrucken lassen. Das Bedürfnis des Lehrers, nicht das des Schülers, hat der Herausgeber im Auge, wenn er auf Schriften verweist, die in den Händen der Schüler sich nicht finden, wie Diodor, Aelian, Lucian, oder auf Rüstow's und Köchly's Geschichte des griechischen Kriegswesens oder auf Hermann's griechische Antiquitäten.

Was die Erklärung des Textes betrifft, so hat der Verfasser, wie er in der Vorrede erwähnt, und wie eine Vergleichung der Ausgaben zeigt, von den Vorgängern besonders die tüchtigen Arbeiten von Krüger und Sintenis, sowie die Auslegungen anderer Schriftsteller gewissenhaft benutzt; in der Regel sind die Anmerkungen, welche er von ihnen entlehnt, wenigstens in einer veränderten Form mitgetheilt, cf. S. 9 n. 2. Die Zahl der Anmerkungen ist um ein bedeutendes größer als bei Krüger und Sintenis; während z. B. Krüger zu I. 5 im Ganzen 23 und Sintenis 25 Anmerkungen giebt, hat die Ausgabe des Hrn. Hartmann deren 42.

Die grammatischen Regeln sind nach den Grammatiken

von Kühner (Schulgrammatik 3. Aufl.), Buttmann (Griechische Gr. 19. Aufl.) und Rost (Griech. Gr. 7. Aufl.) citirt; nicht selten hat der Herausgeber, wo er sie bestimmter und kürzer geben konnte, sie wörtlich abdrucken lassen. Als besondere Vorzüge der vorliegenden Ausgabe möchte Referent bezeichnen die genaue Berücksichtigung des Sprachgebrauchs des Arrian, die sorgfältige Vergleichung desselben mit dem der classischen Gracität, namentlich dem Sprachgebrauch des Xenophon und vorzüglich die Sorgfalt, mit welcher der Herausgeber sehr häufig den lateinischen Sprachgebrauch mit dem griechischen in zweckmäßiger Weise zusammenstellt (es ist fast keine Seite, auf der sich nicht irgend eine Vergleichung des lat. Sprachgebrauchs fände), indem er nicht bloß auf die Art und Weise hinweist, wie der Lateiner gewisse griechische Wörter, Redensarten und Wendungen wiedergiebt, oder wie er einzelne besondere Satzconstructions ausdrückt, sondern häufig auch den griechischen Ausdruck durch Vergleichung mit dem lateinischen zu erklären sucht.

Die äußere Ausstattung des Buches macht dem Verleger Ehre, sie übertrifft bei weitem die bei Krüger und steht der bei Sintenis nicht nach. Der Druck ist deutlich, das Papier weiß. Durch compresseren Druck, namentlich der Anmerkungen, ist es möglich geworden, auf fast gleicher Seitenzahl doch ungleich mehr zu liefern als Sintenis. Auf die Correctur ist, soweit Referent verglichen hat, große Sorgfalt verwendet.

Referent möchte diese neue Ausgabe als ganz geeignet für den Privatgebrauch der Schüler empfehlen.

Nur zuweilen thut der Verfasser in den Anmerkungen, cf. S. 6. n. 1, des Guten zuviel und läßt dem Lehrer nichts zu erklären übrig, oder macht auf Dinge aufmerksam, die nicht nöthig waren, und findet dies theils seine Erklärung darin, daß der Verfasser sein Buch auch für den Privatgebrauch der Schüler bestimmt hat, theils sind die Ansichten über das, was dem Schüler auf einer bestimmten Bildungsstufe zum richtigen Verständniß des Buches selber, cf. S. 8. n. 2, in seiner Ausgabe geboten werden soll, sehr verschieden.

Er unterscheidet sich von Krüger theils dadurch, daß er auf andere Grammatiken als dieser verweist, theils dadurch, daß er einzelne grammatische Regeln, die er in einer kürzeren und bestimmteren Fassung als in den gebräuchlichen Schulgrammatiken geben konnte, wörtlich abdrucken läßt, theils dadurch, daß er durch eingestreute Fragen die Aufmerksamkeit und die geistige Thätigkeit des Schülers

rege zu erhalten oder ihn auf den richtigen Sinn einer schwierigeren Stelle hinzuleiten sucht, von Sinnenis hauptsächlich dadurch, daß er seine Ausgabe für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch bestimmte und deshalb manche Bemerkung aufnahm, die nach dem der trefflichen Weidmannschen Sammlung von Schulausgaben zu Grunde gelegten Plane nicht hätte aufgenommen werden dürfen.

Essen.

Bubbeberg.

lateinisches Lesebuch für Anfänger (II. Stufe) von Wilhelm Willembing, Collaborator am Andreanum in Hildesheim. 94 S. gr. 8. Hildesheim 1856. Firdesche Buchhandlung.

Referent glaubt die Ansicht für begründet halten zu dürfen, daß Chrestomathien, die ihren Stoff aus verschiedenen, in formeller und materieller Beziehung sich unterscheidenden, so wie in Ansehung der Zeit auseinandergehenden Schriftstellern entnehmen, schon aus ästhetischen Gründen als Schriften, die für die Jugendbildung bestimmt sind, große Bedenken erregen. Wenn nun aber für die Stufe, welcher das vorliegende Werkchen gewidmet ist, ein passendes Ganze eines einzigen Autors schwer zu bestimmen sein möchte, so ist das Bestreben des Herrn Verfassers, ein nach Inhalt und Form möglichst gleichmäßiges Lesebuch der lateinischen Sprache für die von ihm ins Auge gefaßte (2te) Stufe zu liefern, jedenfalls anerkennenswerth. Denn das scheint er beabsichtigt zu haben; darüber ausgesprochen hat er sich leider nicht: es fehlt auffallender Weise die einer solchen Schrift so höchst nothwendige Vorrede!

Was nun den Inhalt betrifft, so zerfällt das Büchlein in vier Abtheilungen. Der Verfasser führt dem Schüler Erzählungen und Beschreibungen aus der griechischen und römischen Götterlehre, aus der Naturgeschichte und aus der Geschichte, vorzüglich aus der griechischen, vor und zwar in einer Darstellung, die der kindlichen Auffassungsweise zum größten Theile vollkommen zu entsprechen scheint. Angehängt sind als IV. Abtheilung eine Auswahl von Fabeln des Phädrus. Außer diesem hat der Hr. Verfasser Apollodor, Plinius (nat. hist.), Cicero, Sueton, Bell. Patern., Valer. Max., Gellius, Pomp. Mela, Aurel. Victor und Herodotus in den Bereich seiner Sammlung und resp. Bearbeitung gezogen, wobei die Partie, welche den Anekdoten historisch wichtiger Individuen und der Geschichte gewidmet ist, deren Darstellung auch hier mit Recht, wie schon das Rubrum „Geschichten

und Geschichte“ andeutet, in der Schilderung hervorragender Persönlichkeiten ihren Ausgang und Mittelpunkt findet, — dem Verfasser am besten gelungen ist. Auch das gereicht ihm zum Lobe, daß er nicht mit dem Auge eines cavalierement beobachtenden Touristen, sondern mit dem bedächtigen Blicke eines für einen besonderen Zweck reisenden Forschers durch einen Theil des classischen Alterthums wanderte und sich nur wirklich Beachtenswerthes notirte. Indes muß sich Referent die Bemerkung erlauben, daß der Umfang des Werkes doch gar zu beschränkt ist und daß es, soll es seinem Zwecke entsprechen, demnächst wenigstens um die Hälfte vermehrt werden muß. Bei einer zweiten Auflage dürfte auch hier und da zu bessern sein.

Hildesheim.

C. Schulmann.

VI.

F. F. Carie's Anleitung, die im mittlern und nördlichen Deutschland wüsthafenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigne Untersuchung zu bestimmen. Ganz neu bearbeitet von August Lüben, Rector der Bürgerschule zu Merseburg. Neunte Auflage. Rittsch in der Oberlausitz, 1856. C. G. Zobel's Verlag. Preis 1 Thlr.

Wenn von gewisser Seite die Forderung ausgesprochen wurde, „jeder Lehrer (der Volks-, Bürger- und Mittelschule) solle ein Naturforscher sein“, so geht dieselbe, dem Wortlaute nach, jedenfalls zu weit. Wenn sie aber den Sinn haben soll, jeder Lehrer solle befähigt sein zu einem richtigen Verständniß der Natur und ihres Wirkens, solle mit Theilnahme erfüllt sein für ihr Walten im Großen und Kleinen, für ihre Erscheinungen und Erzeugnisse, solle ausgestattet sein mit einem gewissen Maße von Begriffen, Fertigkeiten und Kenntnissen aus der Natur, um die Schule auch von dieser Seite her nicht bloß als Vorbereitungsanstalt für das materielle Leben zu behandeln, sondern zur Pflanzstätte des Schönen und Guten zu weihen; dann unterschreiben wir die Forderung mit voller Ueberzeugung und fügen hinzu, daß wir dieses Maß auch gern im Besitze solcher wissen möchten, welche dasselbe für überflüssig halten. Namentlich aber wünschen wir, es möchte diese Ueberzeugung auch im Schooße der Erziehungsbehörden Platz gewinnen und begrüßen daher eine jede dahin abzielende Verordnung, möge sie auch vor der Hand noch in engen Grenzen sich halten. In diesem Sinne sei jeder Lehrer ein Naturfreund, Naturkenner und Naturbeobachter! In der

Natur aber suche er auch seine Erholung von Berufsgeschäften und Lebensmühen, aus der Natur schöpfe er neue Kräfte für beide, in der Natur mit ihrem geselligen Walten, mit ihren leuchtenden Bildern und sprechenden Tönen hole er sich eine innigere, weitere und höhere Anschauung seiner eigenen Stellung wie seiner Beziehungen zur Mitwelt. Dem Lehramtsaspiranten und angehenden Lehrer und namentlich demjenigen der Naturgeschichte empfehlen wir den Verkehr mit der Natur aufs Dringendste, aber nicht einen passiven, bloß aufnehmenden, sondern einen activen, eingreifenden, d. h., soweit es die Verhältnisse gestatten, beobachtenden und untersuchenden. Unter den naturgeschichtlichen Objecten eignen sich dazu am besten diejenigen aus der Pflanzenwelt; vortrefflich sind insbesondere die Uebungen im Bestimmen der Pflanzen, für welche zudem geeignete Hülfsmittel leichter zu finden sind als für solche im Bestimmen anderer Naturkörper. Es ist daher unser wohlgemeinter Rath, daß der angehende Lehrer bei seinen Wanderungen in die Natur stets ein botanisches Vade mecum als Begleiter mit sich führe; leider wird er sich mit diesem begnügen müssen, da uns für Mineralogie und Geognosie so wie für Zoologie, zum Theil wegen der Natur der Dinge, derlei getreue Rathgeber auf Excursionen fehlen. Ein botanisches Vade mecum soll den Anfänger befähigen, sich über die bei einer Wanderung aufstoßenden Pflanzen auf kürzestem Wege sicher zu orientiren. In dieser Hinsicht empfiehlt sich für dasselbe als methodisches Unterstützungsmittel die Form analytischer Tabellen, welche in scharfen Gegensätzen und übersichtlicher Anordnung die Unterschiede von größern und Kleinern, fortschreitend bis zu den kleinsten Gruppen hervorheben und, so die Grenzen immer enger ziehend, endlich zur vorliegenden Species führen. An solche Tabellen aber stellen wir noch weiter folgende Anforderungen:

- 1) sie müssen in allen ihren Theilen dem Anfänger verständlich sein, verlangen daher eine das Verständniß vermittelnde Vorbereitung;
- 2) sie müssen wo möglich alle Pflanzen enthalten, welche bei Excursionen im Freien aufstoßen können, nicht bloß eine Auswahl der häufig vorkommenden;
- 3) sie müssen die zur Charakterisirung dienenden Merkmale in solchem Umfange geben, daß nirgends eine Ungewißheit und Unsicherheit über die Richtigkeit der Bestimmung obwalten kann.

Als brauchbare Anleitung zum Bestimmen der im mittlern und

nördlichen Deutschland wachsenden Pflanzen hat sich diejenige von Cürrie durch 8 Auflagen hindurch Anerkennung und Verbreitung erworben. Die eben erschienene neunte Auflage, von Lüben bearbeitet, zeichnet sich vor den frühern durch viele wesentliche Verbesserungen und durchgreifende Veränderungen aus, durch welche das Buch, so zu sagen, völlig neu geworden ist.

An die Stelle der früheren Einleitung, welche in den spätern Auflagen gänzlich hinter den Ansprüchen der fortgeschrittenen Wissenschaft zurückgeblieben war, hat Lüben S. 1 — 50 eine Vorbereitung zum Pflanzenbestimmen gesetzt, welche in einem ersten Kapitel die Organe der Pflanze in hinreichender Vollständigkeit und in einer zum Gebrauche der nachfolgenden Tabellen befähigenden Weise betrachtet, in einem zweiten das Wichtigste aus der Systemkunde behandelt, in einem dritten endlich eine Anweisung zum Gebrauche der Tabellen selbst giebt. Die Tabellen zum Bestimmen der Gattungen (S. 51—118) sind nach Lüben ganz neu bearbeitet und zwar zweckmäßig nach dem Linnéschen System angeordnet. Das Linnésche System steht in dieser Beziehung als einfaches, durch die zugänglichsten Merkmale das Orientiren leicht vermittelndes, zugleich gewissermaßen als fertiges, unwandelbares da und liefert, da es bereits seit lange zu analytischen Versuchen benutzt wurde, ein trefflich vorbereitetes und vielfach zurecht gelegtes Material; Alles Vortheile, deren das natürliche System wohl auch, aber erst nach und nach theilhaft wird. Der Verf. hat denn auch das vorhandene Material recht umsichtig benutzt und analytische Tabellen gefertigt, welche an Schärfe der Gegensätze und übersichtlicher Anordnung unsere Ansprüche völlig befriedigen. Während in der ersten Tabellenreihe die Gattungen nach dem Linnéschen System entwickelt sind, werden in den Tabellen zur Bestimmung der Arten (S. 119—445) die einzelnen Gattungen in der Reihenfolge eines natürlichen Systems angeordnet und hierbei diejenige des de Candolle'schen Systems gewählt, wie sie in Koch's Taschenbuch der Deutschen und Schweizer Flora eingehalten ist. Wir halten auch diese Veränderung für zweckmäßig, hätten aber freilich gewünscht, es wären die wichtigsten Familiencharaktere entweder unmittelbar unter dem Namen der Familie oder besser am Schlusse der zweiten Tabellenreihe in analytischer Uebersicht dargelegt worden. Begnügen wir uns indes mit den Namen der Familien, unter welche die einzelnen Gattungen mit ihren analytischen Tabellen der Arten eingereiht sind, indem schon diese Anordnung ihre bedeutenden Vortheile hat. Lüben bemerkt ganz richtig, der Anfänger werde dadurch

ganz gelegentlich mit einer anerkannt guten Anordnung bekannt; wir fügen hinzu, und es scheint uns dieser Vortheil von großem Belang, es wird derselbe mittelbar und unwillkürlich veranlaßt, Repräsentanten der einzelnen verwandten Gattungen nach gemeinsamen Merkmalen zu vergleichen und gelangt so auf ganz natürlichem Wege zu Begriffen über höhere auf Verwandtschaft beruhende Gruppen. Daß übrigens auch diese Tabellen zum größten Theil neu gearbeitet werden mußten, geht daraus hervor, daß durch Aufnahme sämtlicher dem bezeichneten Gebiete angehörender Phanerogamen, seien sie wildwachsend, verwildert oder angebaut, sowie sämtlicher kryptogamischer Gefäßpflanzen die bisherige Zahl der Gattungen und Arten beträchtlich (jene um 70, diese um 317) vermehrt und alle Arten, selbst diejenigen, welche einzeln in einer Gattung stehen, mit vollständigen Diagnosen versehen wurden. Bei der Bearbeitung dieser Tabellen wurden solche Merkmale beachtet, „welche namentlich in den artenreichen Gattungen eine natürliche Gruppierung gewähren, somit zu einer allgemeinen Kenntniß dieser wichtigen Glieder des ganzen Reichs führen.“ Indem ich mich mit dem Ausspruch begnüge, daß auch diese Tabellenreihe den oben gestellten Anforderungen entspricht, erlaube ich mir noch die Mittheilung einer directen Erfahrung über die Brauchbarkeit des Buches. Mehrere junge Leute, welche aus der Schule für die Natur Interesse und für ihren ehemaligen Lehrer Freundschaft und Zutrauen ins Leben hinüber genommen haben, übrigens im Besitze der wichtigsten Vorkenntnisse zum Bestimmen der Pflanzen sind, ohne sich indes speciell damit beschäftigt zu haben, legen mir bisweilen Pflanzen, die ihnen bei ihren zeitweisen Spaziergängen besonders auffielen, mit der Bitte um deren Benennung vor. Dies geschah denn auch einmal, seit ich im Besitze der neuen Auflage bin. Da es gerade Arten waren, welche auch innerhalb der im Buche eingehaltenen Grenzen vorkommen (die große Mehrzahl der Pflanzen unserer Ebenen, unseres Hügellandes und unserer Voralpen finden sich im gleichen Gebiete, sind also ebenfalls im Buche beschrieben) und mir darum zu thun war, über die Brauchbarkeit des Buches in solchen Händen ins Klare zu kommen, übergab ich ihnen das letztere mit dem Bemerken, sie möchten sich im gegebenen Falle einmal an den Versuch im Bestimmen machen, was ihnen denn auch in meinem Beisein ohne Nachhülfe von meiner Seite ganz vortrefflich gelang. Freilich gehörten Gattungen sowohl als Arten nicht zu den schwer zu bestimmenden; immer aber ist der erste selbständige Versuch schwierig und sein Gelingen erfreulich.

Nach den Ergebnissen der Prüfung, wie nach dem Inhalt der vorstehenden Mittheilung glaube ich die Ueberzeugung aussprechen zu sollen, daß die neue Auflage noch in höherem Grade als die frühere ihrem Zwecke entsprechen und zur Verbreitung botanischer Kenntnisse das Ihre beitragen werde.

Zürich.

A. Menzel.

IX.

Handbuch der Bibelerklärung für Schule und Haus. Die wichtigsten Abschnitte der heiligen Schrift in geschichtlichem Zusammenhange ausgelegt, mit übersichtlicher Angabe der nicht erklärten Stellen. Herausgegeben von dem Calwer Verlagsverein. 3. Auflage. I. Bnd. das alte Testament mit 3 Karten. XL. 1030. II. Bnd. das neue Testament, XXX. 705. 2 Karten. Groß 8. Preis 1 $\frac{3}{4}$ Thlr. Calw in der Vereinsbuchhandlung. Stuttgart, in Commission bei J. F. Steintopf. 1855. 1856.

Solchen Lehrern, die in ihren Klassen die heilige Schrift zu lesen haben und sich dabei die Aufgabe stellen, die Jugend in ein klares Verständniß des Wortes Gottes in seinem Zusammenhange im Großen so wie im Einzelnen einzuführen, mit Liebe für die Schrift zu erfüllen und durch ungesucht sich bietende praktische Anwendung auch das christliche Leben in ihnen zu wecken und zu fördern, glaubt Einsender einen großen Dienst zu erweisen, wenn er sie auf vorstehendes Bibelwerk aufmerksam macht, falls sie es nicht schon selbst kennen.

Dasselbe unterscheidet sich von andern Bibelwerken wesentlich dadurch, daß es die einzelnen Bücher der Schrift nicht in der herkömmlichen Weise durchnimmt, sondern den geschichtlichen Entwicklungsgang des göttlichen Reichs dem Bibellesen zu Grunde legt; daher sind die poetischen, prophetischen, didaktischen Stücke der Schrift da eingeschoben, wo sie dem Gange der Geschichte nach hingehören, was insbesondere bei der Lectüre der Psalmen und Propheten ein wesentliches Hülfsmittel des Verständnisses ist. Man wird zwar über die Einreihung dieses oder jenes einzelnen Stückes vielleicht abweichender Ansicht sein können, im Allgemeinen aber die getroffene Eintheilung billigen müssen, wenn man überhaupt mit dem Princip sich einverstanden erklärt. Für die Behandlung in der Schule aber erklärt sich Einsender ganz einverstanden damit, insbesondere seit er vom ersten Erscheinen dieses Werkes an (1849—50) dasselbe bei seiner Vorbereitung für das Bibel-

lesen in der *Schnle* stets im Gebrauch gehabt hat. — Ferner enthält dieses Werk zwar nicht eine fortlaufende Erklärung aller Stellen, dagegen sind die wichtigeren und schwierigeren Stücke alle ausführlich, mit einzelnen kleinen Auslassungen und Zusammenziehungen angegeben und erklärt, unwichtigere, leichtere Abschnitte aber nur summarisch angegeben. Dagegen sind werthvolle Einleitungen zu den verschiedenen Perioden der Geschichte, sowie zu den einzelnen Büchern der Schrift, größere Ausführungen über einzelne Punkte, z. B. Prophetie, Opferwesen, Feste u. dgl. an den geeigneten Stellen eingeschaltet. —

Was sodann den theologischen Standpunkt des Werkes betrifft, so sagt die Vorrede zum I. Bnd. p. V. „Der Standpunkt dieser Bibel-erklärung ist der offenbarungsgläubige, der in der That auch der einzig vernünftige ist,“ im Uebrigen habe sie „die ordentlichen Sprach- und Denkgesetze, so wie die Analogie der Schrift zu ihrer Richtschnur“ gewählt „auch die bisherigen Vorarbeiten berücksichtigt.“

Ferner p. X. heißt es: „Im Gegensatz gegen gewisse auch von gläubiger Seite mögliche Mißdeutung unserer Erklärung haben wir überhaupt die festeste Ueberzeugung, daß wir ganz auf evangelisch-gläubigem, sowie andererseits auf wissenschaftlichem Standpunkte stehen;“ in weiterer Ausführung über die Psalmen speciell heißt es dann p. XI. „wir glauben, es ist Zeit, daß man die bisher gläubiger Seite übliche steif messianische Erklärung der Psalmen verläßt und einen andern Weg einschlägt,“ nämlich die typische. „Während wir,“ heißt es weiter unten, „in der Psalmenerklärung manchem Gläubigen könnten scheinen zu wenig gethan zu haben, thun wir vielleicht für eben so Viele — bei der Erklärung der Propheten zu viel, indem wir ihnen dieselben zu speciell und materiell erklären;“ was dann weiter ausgeführt wird.

Doch es dürfte mit diesen Ausführungen genügen; wir laden alle Leser der *Revue*, die sich für derartige Literatur interessieren, ein, das Weitere im Buche selbst nachzulesen. Das Buch ist zwar zunächst für Richttheologen bestimmt, doch wird auch der Theolog — Einsender ist selbst Theolog — manche Anregung und Belehrung darin finden, die er in seinen Commentaren u. s. w. nicht findet.

Für solche Leser, welche die Bibel in der gewöhnlichen Reihenfolge der Bücher durchmachen, oder sich über einzelne Stellen in der Geschwindigkeit durch Nachschlagen belehren wollen, ist beiden Bänden ein sehr genaues Register beigegeben, mit dessen Hülfe sich jede Stelle schnell finden läßt.

Ferner sind Zeittafeln der biblischen Chronologie, sowie 5 Karten beigegeben; 3 zum Alten Testament, 2 zum Neuen Testament, nämlich 1) zur Völkertafel Gen. X., 2) Zug Israels durch die Wüste, 3) Palästina zur Zeit des Alten Testaments, 4) Palästina zur Zeit des Neuen Testaments, 5) die Länder der heiligen Schrift, namentlich zur Apostelgeschichte. Nicht zu übersehen ist auch der äußerst billige Preis. XL. und XXX. Seiten Einleitung, 109 Vogen Text und 5 Karten für 1 $\frac{3}{4}$ Thlr., bei Abnahme von der Verlagsbuchhandlung selbst noch billiger. Papier und Druck sehr schön und rein. Schließlich möchte der Einsender das Werk, das sich selbst als für Schule und Haus bestimmt ankündigt, auch solchen Herrn Collegen angelegentlich empfehlen, die zwar die heilige Schrift nicht in der Classe zu lesen haben, aber doch dieselbe im Hause zu lesen gewohnt sind und sich vielleicht schon oft nach einem billigen, in den meisten Fällen genügende Auskunft ertheilenden Hülfsmittel umgesehen haben. In vielen Familien wird dasselbe schon jetzt mit großem Segen gebraucht.

Schorndorf.

A. Palm.

III. Vermischte Aufsätze.

Pädagogik und Psychologie.

Von Dr. Strümpell, Professor an der Universität zu Dorpat.

Man kann behaupten, daß durch jede Bearbeitung der Psychologie, welche die schon gewonnene Erkenntniß vom Leben der Seele entweder in ein noch helleres Licht stellt oder aber sie an irgend einem Punkte wesentlich weiter fördert, auch die Wahrscheinlichkeit um etwas größer geworden sei, daß es einmal mit den menschlichen Angelegenheiten werde besser gehen können. Die Richtigkeit dieser Behauptung bedarf kaum eines Beweises. Einerseits nämlich hängt Alles, was von natürlichen Potenzen, wie Rationalität, Geschichte und geographische Position auf den menschlichen Geist gewirkt wird, seinem letzten Effecte nach von dem in diesem Geiste selbst mitwirkenden Coefficienten nicht weniger ab, als Alles, was von Seiten der öffentlichen Gesetzgebung und Verwaltung, der Litteratur, des gesellschaftlichen Umganges, der Schule und der Kirche beabsichtigt und erstrebt wird. Es werden mithin, je klarer und vollkommener

wir die Bedingungen solcher inneren Mitwirkung und deren constante Verhältnisse kennen, desto sicherer und zweckmäßiger auch die Mittel und Maßregeln getroffen werden, nach denen Jeder, der einen bessernden Einfluß auf die Gemüther der Menschen zu üben beabsichtigt, sich in dem Kreise der genannten Kräfte umzusehen hat. Auf der anderen Seite führt eine klarere und erweiterte Erkenntniß vom Leben der Seele das Nachdenken auch nicht selten zur Entdeckung neuer künstlicher Mittel oder bis dahin noch nicht vorhandener Veranstaltungen und Methoden, durch welche entweder die Wirkung der schon thätigen Agentien der Bildung erleichtert oder ihre Zahl vermehrt wird.

Unstreitig ist nun eine solche Absicht, einen bessernden Einfluß auf die Gemüther der Menschen auszuüben, von jeher vorzugsweise dem praktischen Pädagogen, dem Lehrer und Erzieher zugeschrieben. Dieser hat deshalb auch mit am meisten Veranlassung, der Geschichte der Psychologie mit Aufmerksamkeit zu folgen und die auf dem Gebiete der Psychologie erscheinenden Schriften aus dem angegebenen allgemeinen Gesichtspunkte zu studiren. Erziehung und Unterricht, in wessen Händen sie auch liegen, werden allerdings stets nur durch die Zusammenwirkung mehrerer Systeme von Kräften zu Stande kommen und gelingen können: unter diesen nimmt aber das nach Erfahrung und Wissenschaft eingerichtete absichtliche Handeln, das System der erzieherischen Thätigkeit, wie diese sich vorzugsweise in der Kinderregierung, dem Unterrichte und der Zucht des Zöglings äußert, nicht gerade die geringste Stelle ein.

Wir stoßen hier indes auf einen Punkt, über den bis auf den heutigen Tag keine klare und volle Uebereinstimmung unter den Pädagogen zu Stande gebracht ist, selbst wenn wir unter diesem Namen bei dieser Frage nur diejenigen verstehen, welche den Gegenstand wissenschaftlich durchdacht haben. Ganz abgesehen von jenen metaphysischen Theorien, aus denen consequenter Weise geradezu die Unmöglichkeit folgt, daß von dem Einen überhaupt auf den Andern oder daß von der Natur und der engeren Umgebung auf den Menschen eine Wirkung geübt werde, die bis in das Innere desselben eindringt und hier etwas ausrichtet, das ohne sie nicht gewesen wäre, ist es immer noch in hohem Grade fraglich, was und wieviel in dem werdenden Menschen durch eine auf ihn gerichtete und Bildung bezweckende Thätigkeit geändert oder neu hervorgebracht werden könne, und durch die Vermittelung welcher Zwischenglieder dies geschehe. Der Fälle, die hier möglich sind, giebt es mehrere, von denen das

eine Extrem will, daß Alles, was Sprache, Miene, Bild, Situation in dem anschauenden und hörenden Kinde als Effect in der Seele zurücklassen, immer von der überwältigenden Reaction des schon individuell bestimmten geistigen Wesens desselben ergriffen werde, ohne daß dadurch etwas mit entstände, das nicht schon in der Natur dieses Wesens bedingt wäre, das andere aber behauptet, daß die kindliche Seele nur der indifferente Anknüpfungspunkt für alle jene Effecte sei und daß nur diese und deren Fortwirkung die ganze geistige Individualität determiniren. Der praktische Pädagog nimmt allerdings ebenso wenig an dieser Ungewißheit Anstoß, als der Handelnde überhaupt an der Dunkelheit des Verhältnisses, das zwischen dem geistigen Akte des Wollens und der räumlichen Veränderung in der materiellen Welt stattfindet; er ist von vornherein, und zwar mit Recht, geneigt, von seinem Thun wesentliche Erfolge, wenn auch bedingungsweise, zu erwarten, nicht bloß, weil die Annahme des Gegentheils sein Thun schwächen oder ganz überflüssig machen würde, sondern auch weil tausenderlei Thatfachen ihm mit hinreichender Sicherheit den Gedanken bewahrheiten, daß ohne Unterricht und Erziehung das Werk der Cultur bald zerfallen und endlich stillstehen würde. Dazu gesellt sich noch die Sprache der Religion, welche die Bildung des Kindes als Pflicht in die Hände des Erwachsenen legt, von deren Erfüllung dereinst soll Rechenschaft gegeben werden.

Stellen wir uns gleichfalls auf die Seite dieses praktischen Pädagogen, so fragt es sich nun doch, was denn nicht bloß, wie es oben ausgedrückt wurde, im Allgemeinen, sondern was im Speciellen die Psychologie dem Pädagogen zu leisten habe, und andererseits, ob auch ihrem eignen Zustande gemäß die Psychologie zu diesen Leistungen faktisch schon befähigt sei.

Verweilen wir einen Augenblick bei der ersten Frage, so setzt man damit ein ähnliches Verhältniß der Psychologie zur Pädagogik, wie etwa der Physiologie, der Physik und der Chemie zur Medicin. Wie der Arzt in Rücksicht auf die relativ gesunden und kranken Zustände des Leibes von Seiten der genannten Doctrinen Vieles zu wissen verlangt, das sich aus den selbstständigen Gebieten derselben, die, wenn es auch kein Studium der Medicin gäbe, als Wissenschaften fortleben würden, als das für die medicinischen Fragen speciell Brauchbare und Nothwendige heraussondert, so richtet auch der Pädagog gewisse nur ihm eigenthümliche Fragen an die Psychologie, deren Beantwortung ihn befähigen soll, im gegebenen Falle richtig zu urtheilen

und das zweckmäßigste Verhalten zu wählen. Hierbei darf jedoch der besondere Umstand, der wiederum ebenso gut vom Arzt, wie vom Pädagogen gilt, nicht übersehen werden, daß jeder von Beiden zuvor auch erst das Fragen selbst und zwar, was die Hauptsache ist, das richtige Fragen muß gelernt haben, und dies gleichfalls nur durch die für jeden von Beiden höher liegende Einsicht, also von Seiten der Pädagogen durch die Bekanntschaft mit der Psychologie ermöglicht wird. Man kann deshalb behaupten, daß der logische und praktische Werth, den die von Seiten der Pädagogik an die Psychologie gestellten Fragen haben, ein Maßstab sei, wonach nicht bloß der Zustand der Pädagogik, sondern auch der Umfang und die Tiefe der unter den Pädagogen vorhandenen Kenntniß der Psychologie sich beurtheilen läßt. Wir behalten uns vor, bei einer andern Gelegenheit genauer auf diesen Gegenstand einzugehen.

Was die andre Frage betrifft, so bietet die Psychologie allerdings schon ein nicht unbedeutendes zu vielfacher Verwerthung in der Pädagogik taugliches Material, und es ist bekannt, daß wir, was insbesondere die durch Herbart gegründete und durch seinen Geist hervorgerufne Psychologie betrifft — und es möchte unter Sachverständigen hier kaum an eine andere gedacht werden können — schon manche schätzenswerthe Arbeit der Art besitzen. Dennoch ist auf der andern Seite das Geständniß nicht zurückzuhalten, daß, gerade je genauer man das concrete Material der Psychologie und Pädagogik kennt, desto gewisser auch die außerordentlichen Lücken und Mängel des psychologischen Wissens sich fühlbar machen und Erzieher und Lehrer sich mit ihren Fragen oft vergeblich an das letztere richten. Auch muß bedacht werden, daß, selbst wenn einmal die Psychologie die ihr noch jetzt anflebende Unvollkommenheit überwunden haben wird, aus einer vollständigen psychologischen Aufklärung über die pädagogischen Fragepunkte doch eben so wenig in allen Fällen eine sichere Hilfe für die pädagogische Kunst jemals zu erwarten sein wird, wie der Arzt trotz aller seiner physiologischen, physikalischen und chemischen Einsicht in dem gegebenen Krankheitsfall auch nicht immer im Stande ist, die Rettung des Individuums zu erzielen, und man wird daher wohl thun, sich nach dieser Seite hin vor übertriebenen Erwartungen zu hüten.

Das eben Gesagte bildet nun einen bequemen Uebergang, um, was die Absicht dieser Zeilen ist, einige Worte sowohl zur näheren Charakteristik des Grundrisses der Psychologie vom Herrn

Dr. Volk mann,*) als auch zur angelegentlichsten Empfehlung des Studiums dieser Schrift im Kreise der Pädagogen folgen zu lassen, weil dieselbe nämlich in vieler Hinsicht geeignet ist, die Zahl jener Mängel und Lücken zu verringern und den Zustand der Psychologie überhaupt zu vervollkommen.

Zunächst ist daran zu erinnern, daß wir es hier nicht mit einer bequemen und zur Unterhaltung geschriebenen oder die Oberflächlichkeit durch Phraseologie verdeckenden Schrift über Seele und Seelenleben, sondern mit einem auf Detailkenntniß gegründeten und nach festen Principien scharf gezeichneten Grundrisse der Psychologie zu thun haben, der ebenso zum Leitfaden für akademische Vorlesungen, wie zum Selbststudium dienen soll. Beiden Gesichtspunkten ist in ausgezeichnete Weise in Rücksicht auf Material und Form Genüge geschehen.

Was die Letztere betrifft, so kann man allerdings in der Wahl schwanken, sowohl ob für den akademischen Vortrag eine mehr auf die Kenntniß der Thatfachen oder mehr auf die Erklärung und principielle Ableitung derselben gerichtete Darstellung zweckmäßiger sei, als auch, wenn man sich für den letzteren Fall entscheidet, ob das Principielle nur hypothetisch oder in Verbindung mit den metaphysischen Lehren gegeben werden soll. Folgt man der Analogie mit den Naturwissenschaften, so scheint eine Art von empirischer Psychologie, wie sie etwa Drobisch in seiner bekannten Schrift gegeben hat, nöthig zu sein, und man wird das Bedürfniß hierfür auch dadurch nachweisen können, daß mit dem empirischen Inhalte der Innenwelt nicht gerade übermäßig viele Studirende, die zum ersten Mal eine Vorlesung über Psychologie hören, in genauen Classificationen vertraut zu sein pflegen. Auf der andern Seite kann man jedoch, um den Unterschied zwischen der Psychologie und den übrigen Naturwissenschaften nicht zu verkennen, sich auf die Thatfache berufen, daß, wenn auch klare und deutliche Begriffe mit den Benennungen der physischen Thatfachen in jugendlichen Köpfen nicht verbunden sind, doch der größte Theil der Terminologie der empirischen Psychologie auch in der Sprache der Gebildeten vorhanden und auf Grundlage der individuellen inneren Erfahrung mit einem gewissen geistigen Inhalte erfüllt ist. Hierdurch ist allerdings die Möglichkeit gegeben, daß

*) Dr. W. F. Volkmann, Grundriß der Psychologie vom Standpunkte des philosophischen Realismus und nach genetischer Methode als Leitfaden für akademische Vorlesungen und zum Selbststudium. Halle, Friede. 1856. 406 S.

der akademische Lehrer sich an eine Darstellung und Entwicklung des Gegenstandes wagen kann, die von vornherein den Standpunkt der Theorie einnimmt und die letztere mit der Auffassung des Thatsächlichen verknüpft oder Erklärung mit Erfahrung vereinigt zu Stande kommen läßt. Gesteht man dies zu, dann scheint es auf der andern Seite aber auch aus didaktischen Gründen unzweifelhaft, daß es zweckmäßiger ist, den Apparat der Theorie weder bloß als eine Hypothese noch im rein dogmatischen Stile, sondern so zu geben, daß man auch einem speculativen oder allgemein wissenschaftlichen Bedürfnisse durch Hervorhebung der Gründe und der zur Theorie hinleitenden Prämissen entgegenkommt. Der Unterzeichnete wenigstens ist der Meinung, daß das, was für den schon geübten und erfahrenen Denker aus tiefer Liegenden, mit den verwickelten Streitigkeiten mehrerer über denselben Gegenstand vorhandener Theorien oder Theile von Theorien zusammenhängenden Gründen, also schon aus wissenschaftlicher Vorsicht besser in der Gestalt einer Hypothese, als im Lichte eines geschlossenen Systems aufgestellt wird, von der studirenden Jugend, auf deren Denken die aus Gründen abgeleiteten positiven Sätze nachhaltiger einwirken, leicht einer Unterschätzung ausgesetzt ist. Und diesen letzteren Weg hat nun auch der Verfasser eingeschlagen. Die vier ersten Abschnitte seines Buches, die nach einer kurzen Einleitung über Begriff, Methode, Hülfsmittel der Psychologie und Verhältniß der letzteren zu den philosophischen und naturhistorischen Wissenschaften, vom Begriffe der Seele und deren Verhältniß zum Leibe, von den Empfindungen, von der Wechselwirkung der Vorstellungen und von der Reproduction handeln, geben die principiellen Sätze, also die ganze theoretische Grundlage theils rein, theils in Rücksicht auf abweichende Ansichten, theils schon mit naheliegenden Anknüpfungen zur Erklärung gewisser Thatsächlichkeiten. Die letzten sechs Abschnitte, die überschrieben sind von den Formen der Sinnlichkeit, von der Intelligenz, von der Apperception und den darauf beruhenden Seelenzuständen, vom Gefühle, von der Begierde, von dem Wollen und den damit zusammenhängenden Seelenzuständen, bilden dann den angewandten Theil, dermaßen, daß hier die begriffliche Feststellung der Thatsachen des Bewußtseins, wie z. B. Begriff des Gedächtnisses, Begriff des Denkens, Begriff der Apperception, Begriff des Gefühls u. s. w., immer der Verknüpfung derselben mit der theoretischen Deduction vorhergeht oder mit ihr verwebt ist. Dabei kann, was zur Orientirung gesagt sein mag, die Zahl der letzten sechs

Abchnitte leicht auf die gebräuchlichen drei Classenbenennungen des Vorstellens, Fühlens und Strebens reducirt werden, indem man den fünften, sechsten und siebenten Abschnitt unter das Vorstellen, und den neunten und zehnten unter das Streben subsumirt. *)

Ist nun in dieser Form die Darstellung zugleich durch große Klarheit und Präcision, durch Bündigkeit und Continuität der Schlußfolge, durch gründliches, selbständiges Urtheil und vielseitige Umsicht höchst ausgezeichnet zu nennen, so verdient, was andrerseits das verarbeitete Material betrifft, auch in dieser Hinsicht die Schrift nicht weniger unsere dankbare Anerkennung.

Zunächst finden wir hier mehr, als durch die bisherigen Bearbeitungen der Psychologie vom Standpunkte der Herbart'schen Theorie der Fall gewesen ist, eine wesentliche Lücke ausgefüllt und eine Verbesserung eingeführt, dadurch, daß von vornherein Physiologie und Psychologie mit einander verbunden auftreten, ein Verfahren, welches in der richtigen Weise angewandt ebenso sehr der Wissenschaftlichkeit förderlich ist, als es der alten Wahrheit entspricht, wonach der Mensch aus Leib und Seele besteht. Ein anderer, mehr kompetenter Beurtheiler, Lohse, hat in den Göttinger gelehrten Anzeigen sich über das physiologische Material schon beifällig ausgesprochen. Gerade durch dasselbe ist Volkmann's Psychologie insbesondere auch für den Pädagogen sehr lehrreich, indem sie ihm, wieweit dies nach dem jetzigen Standpunkte der Physiologie möglich ist, über das Verhältniß der Seelenactionen zu den Vorgängen im leiblichen Organismus klare und brauchbare Begriffe giebt, die ihm als Prämissen zu pädagogischer Verwendung dienen können. Hierbei wird der Leser theils durch eingestreute Winke vom Verfasser selbst unterstützt, theils ist auch durch sehr zahlreiche Citate immer auf die besten Quellen hingewiesen, aus denen ausführlichere Belehrung geholt werden kann. Was der Verfasser in dieser Hinsicht leistet, erregt den Wunsch, daß er bei einer etwa folgenden

*) Der Verf. hat sehr richtig die Lehre von den Empfindungen, die sonst gewöhnlich auch in das Gebiet des Vorstellens gesetzt werden, in den theoretischen Theil aufgenommen. Dagegen läßt sich kein haltbarer Grund entdecken, warum er die Lehre von der Apperception und den darauf beruhenden Seelenzuständen, wie Aufmerksamkeit, innerer Sinn, Ichvorstellung, Selbstbewußtsein, in einem eigenen Abschnitte getrennt hat von dem Abschnitte über die Intelligenz, welchem sie, wie es scheint, wohl richtiger hätte mit einverleibt sein können.

zweiten Ausgabe seines Buches noch mehr und noch bedauert die physiologische Psychologie mit im Texte verarbeiten möchte.

Außerdem verdienen noch besonders hervorgehoben zu werden, einerseits die Paragraphen über das Localisiren und Projiciren andererseits das, was am Ende über den Begriff der Zurechnung, der Zurechenbarkeit der That, der Zurechnungsfähigkeit des Individuums und die Anwendung auf gerichtliche Psychologie gesagt wird. Es ist wichtig, daß, wie viel auch noch an einer genauen Einsicht in die Prozesse fehlt, durch welche die Seele einen Theil von ihrem eigenen Bewußtseinsinhalte dazu verwendet, sich mit einer Aeußerlichkeit, die wir den sinnlichen Leib und die sinnliche Außenwelt nennen, zu umgeben, doch das, was man darüber mit Wahrscheinlichkeit sagen kann, jezt schon zu einem wesentlichen Bestandtheile jedes psychologischen Unterrichts werde. Das aber, was über die Frage nach der Zurechnung mitgetheilt wird, enthält trotz aller Kürze nicht bloß die Hauptpunkte mit Klarheit ins Licht gestellt, sondern gewährt auch, namentlich in seiner Anwendung auf gerichtliche Psychologie, manchen gewiß fruchtbaren Anknüpfungspunkt für die Praxis.

Da hier selbstverständlich kein Platz für psychologische Controversen ist, so läßt der Unterzeichnete zwar Alles bei Seite, wogegen er seinerseits Einwendungen zu machen hätte, will sich aber doch erlauben, gegen den Herrn Verfasser noch einen Wunsch auszusprechen. Einmal nämlich möchte es unerläßlich sein, daß noch, etwa zwischen dem sechsten und siebenten Abschnitte, künftig ein neuer Abschnitt eingeschoben würde, in welchem selbständig wenigstens die vorzüglichsten Kategorien deducirt werden, mit denen das sinnliche Bild der Außenwelt sich allmählig versetzt und durch deren Gebrauch sich eine verständige Erfahrungswelt ausbildet. Zweitens erscheint uns in der zweiten Hälfte die Darstellung mancher Gegenstände, wie namentlich die Lehre vom Ich und die Abschnitte vom Gefühl, von der Begierde und vom Wollen, nicht vollständig genug, wie überhaupt die Verwerthung der Theorie in dieser zweiten Hälfte zu dem ganzen theoretischen Theile selbst noch nicht in der rechten Proportion zu stehen scheint. Endlich fragt es sich, ob es nicht zweckmäßig wäre, vom fünften Abschnitte an gerechnet, eine Reihe von Zwischenstationen in der Darstellung anzubringen, welche dazu dienen, so zu sagen, einen der zeitlichen Entwicklung des Menschen entsprechenden Ueberblick der Hauptformationen des Bewußtseins zu gewähren. Ist dies Letztere allerdings zum Theil immer etwas Künstliches, so macht sich doch, wie in der Pädagogik,

wo man neben der rein systematischen Darstellung unzweifelhaft stets auch ein Bedürfniß für die Darstellung desselben Stoffes nach den Altersstufen des Zöglings empfindet, auch in der Psychologie ein ähnliches Bedürfniß aus leicht zu erkennenden Gründen fühlbar.

Hiernach schließen wir mit der Bitte, der Verfasser wolle in dem eben Gesagten nur das lebhafteste Interesse erkennen, das der Unterzeichnete, der ihm zugleich für vielfache Belehrung zu danken hat und noch manche andere aus den Arbeiten erwartet, mit denen der Verfasser die psychologische Litteratur recht bald bereichern möge, an seiner Schrift nimmt.

Terpat, im Januar 1857.

Probe von Ph. Melancthon's Interpretation der classischen Autoren.

Die großen Verdienste, welche sich der Praeceptor Germaniae um die Beförderung der griechischen Studien in Deutschland erworben hat, sind hinlänglich bekannt. Gleich nachdem er 1514 die Magisterwürde erlangt hatte, hielt er in Tübingen zahlreich besuchte und allgemein bewunderte Vorlesungen über Aristotelische Philosophie und über die Classiker. Seine Wirksamkeit als akademischer Lehrer erwarb ihm binnen Kurzem sogar die Bewunderung eines Erasmus. Bei dem damaligen Zustand der Elementarbücher, verbunden mit der großen Schwierigkeit sich Texte zu verschaffen, hatte Melancthon auf der Universität natürlich ein Publicum, bei dem er außer der lebendigsten Begeisterung für das Antike und dem regsten Wissenstriebe, von gründlichen Kenntnissen so gut wie gar nichts voraussetzen durfte. Einmal also mußte er fast die geringfügigsten grammatischen Erscheinungen klar und deutlich machen, andererseits auch die höheren geistigen Bedürfnisse seiner Zuhörer befriedigen. Mit wie großem Geschick er aber beiden Anforderungen zu genügen verstand, dieß zeigen uns recht anschaulich einzelne Stellen seiner ursprünglich für Studenten bestimmten Griechischen Grammatik, deren verbesserte Auflage Francofurti ex officina Petri Brubacchii, Anno XLII (1542) mir vorliegt. Sowohl dem Abschnitt de Nomine, als auch dem Ende der ganzen Grammatik sind nämlich einige classische Textstücke beigelegt, zur genaueren Verdeutlichung der Regeln mit

Melanchthon's eigner Interpretation versehen. Melanchthon sagt: Hactenus de nomine. Libet obiter exercendorum puerorum gratia et exempla adicere, quibus regulae illustrentur. Carmen Hesiodi è genealogiis deorum ad hanc rem delegi. Es folgen 23 Verse Text, von denen wir die ersten sechs nebst der dazu gehörigen Interpretation mittheilen, mit Auslassung jedoch der ebenfalls beigefügten wörtlichen lateinischen Uebersetzung, die für unsere Zwecke von untergeordnetem Interesse ist.

ΤΗνῃ μουσάων ἀρχώμεθα, ταὶ δὲ πατρὶ
 ὕμνευσαι, τέρπουσι μέγαν νόον ἐπὶ δόλῳ πον
 Εἰρεῦσαι τὰ τ' ἐόντα, τὰ τ' ἐσσόμενα, πρὸ τ' ἐόντα
 Φωνῇ ὁμηρεῦσαι, τῶν δ' ἀκάματον ῥέει ἀνδρῶν
 Ἐκ στομάτων ῥέει, γελᾷ δὲ τε δώματα πατρὸς
 Ζητὸς ἐριζδοῦποιο θεῶν ὅπῃ λειριοέσση
 Σκιδναμένη — — —

SCHOLIA: Plutarchus in libro de audiendis poetis inquit, τὸ τῶν ποιητῶν μυθῶδες οὐκ ἀφιλόσοφον εἶναι. Id cum aliis pluribus, tum eo maxime commento est cernere, quo Musae adumbrantur. Cuius et hoc volebam loco pueros admonitos, ne frigide lecturi poemata nugas modo leviculas agi putent. Id quod Sophistae quidam, οἱ κένταυροι, temere persuasum habent. Sed verum est quod Graecus ait, οὐ νοῦς ἐνὶ κενταύροισιν. Itaque carmen Hesiodi latine sum interpretatus paulo rudius, alioqui graeco etiam interpollato. τοῖς γὰρ νέοις ἄμιλλαν κατασκευάζω. Scholiis explico quae et mythologia et grammatica ratio deposcit.

Ἀρχώμεθα, ordiamur, verbum coniunctivum est, genitivo construitur cum praepositione, ut apud Aratum: ἐκ διὸς ἀρχώμεσθα, ab Jove ordiamur. Et Homerus: μουσάων ἄρχομαι, schematicῶς sine praepositione in hac significantia. Μουσάων genitivus Doricus est, pro μουσῶν. Da nominativum? μοῦσα, musa, unde? originandarum vocum multa ratio graecis est, solentque et ipsi ludere ac ludi Etymologiis. Tamen aliquas adnotabo. μοῦσα a μῶσαι vestigare. Nam quas poetae musas vocant μυθολογικῶς, animi vis est qua in veri cognitionem ferimur: hac miramur, hac inquirimus abdita naturae. Ergo Musae a μῶσαι dicuntur. Plato in hanc sententiam plurima. Ita saepe Homerus homines alphestas nominat, id est, indagatores. Declina μοῦσα. require secundum ordinem simplicium, generis foemini,

ordinis omnia. Discernunt enim Graeci genera declinationis, atque adeo id longe facillime. Jam qui volet sibi parare linguae supellectilem, adnotet quae ex hac *μοῦσα*, seu e fonte nascuntur. Verbum *μοναῖσθαι*, erudiri à Musis, quo ego sum usus modo in elegiaco: *οὐδ' ἔτι μοῦν φίλ' ἄεργον ἔχων*. Item *μουουργός* a *μοῦσα* et artifex carminum, is est enim eius nominis usus. Tu ad pro diligentia tua longe plurima.

Ταὶ δὲ πατρὶ, quae Jovi patri. *ταὶ*, articulus est postpositus, nam tono inscripta vox est. Regula. Articuli praepositivi in vocales terminati, non inscribuntur tonis, *ὁ*, *ἡ*. Postpositivi inscribuntur, *ῆ*, *αῖ*. Ex his est pro *αῖ*, *ταὶ*. Nam aeolica dialectum aspiratione non utatur, *τ* articulo *αῖ* adiecit vice aspirationis. Idem fecit in aliis, ut pro *ἐλένη*, *Feλένη* dicit *F* dialectum aeolico (quam Latini literam recepimus reliquae Graeciae dialectum) vice aspirationis adiecto. Memineris huius scholii de *F*, quando primum Quintiliani legēs. Declina *ταὶ* sic, *ῆ*, *ῆς* etc. supra — *Διὶ*. a *ξέος*, *ξ* in *δ* mutato, ut in heteroclitis ad terminus: — *πατρὶ*. da nominativum, *πατήρ*, acuit finem, quia nominativum, *παῖδας τηρῶν*; eius etymi fides apud Grammaticos mihi nec refellere nec probare libitum est. Declina *ὁ πατήρ*, formationis quintae simplicium, *τοῦ πατέρος*. Nam qui tonus adiecti fine est, ea syllaba non excedit. et *πατρός* per syncopen. *πατρί* καὶ *πατρί*. *τὸν πατέρα*, non *πατρά*. ὦ *πάτερ*. Reliquas ex his nascuntur, tu ad analogiam recurre. Dativus talis est *πάτраси*, quem adiecio, quia formatu difficilis est.

ὑμνεῖσαι. nominativus participii, penultimam inflectit, nam pro brevi habetur, ut in fine prosodiae diximus. plurale est. Ab *ὑμνω* praesens participium est,

<i>ὁ ὑμῶν</i>	<i>ὑμνοῦντος</i>	quintae declinationis simplicium
<i>ἡ ὑμνοῦσα</i>	<i>ὑμνούσης</i>	secundae simplicium
<i>τὸ ὑμνοῦν</i>	<i>ὑμνοῦντος</i>	quintae simplicium.

Infra formationem discas, hic te admoneo generis ac declinationis, quae cum nominibus participia communia habent. Ergo *ὑμνοῦσα* foem. sing. est *ὑμνοῦσαι* pluralis nominativus, et pro *ὑμνεῖσαι* Doricum est. Exemplum in promptu sunt Theophrasti legenti. Is in paedecis, cuius carminis est hoc initium, *ὦ φίλε παῖ λέγεται καὶ ἀλαδέα* sive in vino veritas, sic

inquit, τὸν πρᾶτον δὲ φιλεῦντα τρίταιον ἔθηκας, pro *φι*
Caeterum hymnus proprie deorum laus est.

Τέρπουσι μέγαν νόον. *τέρπουσι* delectant, activum
praesens, ut *τύπτουσι*, acuit antepenultimam ex regula. In
syllaba ultima brevi etc. acutus est in antepenultima, vide
— μέγαν ἑτερόκλιτον est. ὁ μέγας, τοῦ μεγάλου α *μεγάλ*
μεγάλῳ, τὸν μέγαν, ὃ μέγα. Reliquos casus α *μεγάλος*
Sic et totum foemininum, ἡ *μεγάλη*, τῆς *μεγάλης*. In neut
τὸ μέγα, τοῦ μεγάλου, τῷ μεγάλῳ, τὸ μέγα. Plurale α *μ*
πετε. μέγας, μείζων, μέγιστος, supra comparavimus —
νόος, νοῦς. Quid α *φρῆν*, θυμὸς, λόγος, differat, philosoph
rint. Tu interim mythologiam capta. Musae magnam u
Jovis delectant. Musis, hoc est, veri scientia ad deos tra
mur, diis similes reddimur, id quod pluribus in Theage
disserit.

Ἐντὸς ὀλύμπου. *ἐντὸς* intra, adverbium genitivo const
coelum olympum dicimus ὅλως *λαμπρόν*, ut est autor
Arati interpres, nobilis grammaticus.

Εἰρεῦσαι, participium praesens ab εἶρω, ὁ εἶρων, τοῦ
τος, quintae declinationis. ἡ εἶρουσα, τῆς εἰρούσης, secunda
declinationis. τὸ εἶρον, τοῦ εἶροντος, quintae declinationis.
antiquo verbo εἰρέω fit εἰρῶν εἰρούσα εἰρούν. Ab εἰρούσα ei
Dorice. Ab εἶρω est εἶρων dissimulatores, hinc, εἰρωνεύειν
mulare, Socraticum. et εἰρωνεία, Ironia, dissimulatio. Contra α
simulator, ostentator vanus, qui Salacon in proverbii specie
citur. et *σαλακονῖσαι*, vanum ostentatorem agere.

Τὰ τ' ἐόντα. τὰ articulus neutri generis. τε conjunctio,
έόντα pro ὄντα, ab εἰμί, ὃν οὐσα ὄν, existens. Prorsum
foecunda mythos est, Musae, quae sunt, quae fuerunt, et
ventura trahuntur Jovi canunt, hoc est, musae omnium
cognitionem complexae sunt, ut Platonici dicunt: *φιλοσοφίαν*
τῶν θεῶν τε καὶ ἀνθρωπίνων γινώσκιν. — *πρὸ τ' ἐόντα*, *πρὸ*
adverbialiter. Sed haec alias.

Φωνῇ ὁμιλεῦσαι. *φωνῇ* voce, sextus casus est, α *φωνῇ*
minativo, qui finem acuit praeter regulam. Et si non ver
facias α *φωνέω*, tamen quae secundum eum modum forma
scilicet α posterioribus futuris, communes regulas accentuum
quantur, ut α *τυπῶ*, *τύπος*. *τόκος*. *νόμος*. *σφενδόνῃ* α *σφενδονέω*. Ol

tem venit historiae Gygis, quam e Platone M. Cicero in Officiorum transtulit. Isthic legitur: cum palam eius ad palmam converteret. Latina vox pala infrequens est, Cicero σφενδόνην, quod apud Platonem nomen est pro massa, auli gemma clauditur, reddidit. Caeterum et pala venti significat et palacae auri sive massae leguntur. quam palathae dici malim, quippe originis graecae, unde et pa- et alia quaedam nomina Jurisconsulti trahunt. Apud Plato- nem est: καὶ αὐτῷ οὕτω συμβαίνειν, στρέφοντι μὲν εἴσω τὴν ἑλὴν, ἀδὴλῳ γίγνεσθαι, ἔξω δὲ δὴλῳ. Declina φωνή ut vide characterem supra. — Ομηρεῦσαι, participium, con- versum, ab ὁμηρῶ, ὁ ὁμηρῶν. ἡ ὁμηροῦσα ut supra. τὸ ὁμηροῦν. significatione verbum ὁμηρῶ factum existimo, ab ὁμοῦ

τῶν δ' ἀκάματον ῥέει ἀνδρὶ ἐκ στομάτων ἡδεῖα. Construe sic, ἀνδρὶ ῥέει ἀκάματον ἐκ στομάτων τῶνδε. Suave carmen indefesse ex ore illarum. Dii boni quam venuste dictum esse carmen et indefesse. Sola enim ea ingenii humani optima est, ad quam suapte natura ducitur. Suave igitur carmen est, quoniam fluit, hoc est, sua ipsius sponte. Homerus poeta Nestorem insignem oratorem descri- bere inquit: τῶν καὶ ἀπὸ γλώσσης μέλιτος γλυκίων ῥέει ἀνδρῶν, ab ore fluit vox melle liquenti dulcior. Tantum refert, ut carmen sis, non repugnante Minerva, ut cum Horatio loquar, carmen. Tum vero indefesse. Nam quid omnium quod et minus carmen sit, et contendamus ardentius, quam id cuius in sevit amor natura? ἡδύς, ἡδίων, ἡδιστος. Sic γλυκὺς, γλυκίων, ἡδύς. Declinatio in heteroclitis, motio in capite nobis patet. carmen, ἀνδρὶ carmen, et prolatis syllabis αἰοιδή, e quo αἰοιδῆ fit ὠδὴ pro οἰδῆ. Hinc est compositorum prope nimia καμωδία carmen ioci convivalis, τραγωδία carmen tragi- cū. Declina αἰοιδῆ sicut μοῦσα. — ῥέω verbum, fluo. — καμῶν adiectivum adverbii vicem fungens, non laboriose, inde- clinatum ab α privandi nota, et κάμνω laboro. quo modo κάματον carmen sit, infra de verbalibus leges. Homerus ἀκάματον πῦρ vehementi igne dixit, ac supra modum effervescenti. Sunt etiam quaedam particulae, quibus quod citra laborem fit de- clinatum, ut ἀνιδρωτί, citra sudorem. — ἐκ στομάτων. τὸ στόμα, neutrum quintae declinationis simplicium. — τῶνδε de-

monstrativi pronominis significantia est, quippe compositus articulus praepositivus, ὅδε, ἥδε, τόδε.

Γελᾷ δέ τε δώματα ζηνὸς ἐριγδούποιο. *templa, δῶμα δώματος, exhilarantur. γελᾷ, praesens est verbi neutri γελάω rideo, numeri singularis. Solent enim graeci, Ammonio autore, neutris pluralibus dare singularia adposita. — ζηνὸς a ζεὺς, ut supra. — ἐριγδούποιο tonantis, ab ἐρι augendi particula componitur, et δοῦπος sonitus, nam fulminum autor Jupiter est, ἐρίδουπος. γ interponitur augendi temporis gratia. ὁ ἐρίδουπος, τοῦ ἐριγδούπου καὶ ἐριγδούποιο Ionice, quo genitivo hic Hesiodus utitur. Hic observabis particulas sola compositione usurpatas, ἐρι, ζα et similes. ut ἐριθάλλης admodum florens, ζάθεος divinus etc.*

Θεῶν ὅπι λειριόεσση σκιδναμένη. Θεῶν a Θεά pro Θεῶν, genitivus pluralis, vide μουσα. — ὅπι acuit ultimam, est enim obliquus monosyllabi acuti, ὅψ vox. Declina ἡ ὅψ, τῆς ὀπός, τῇ ὀπί, τὴν ὀπα accentus penacuitur. Nam e regula excipiuntur accusativi omnes, et nominativi duales et plurales, ut χεῖρ, χεῖρός, χεῖρί, χεῖρα, sic de similibus ὦ ὅψ, τὰ ὀπε, ταῖν ὀποῖν. reliqua praestat analogia. — λειριόεσση adiectivum foemininum. movetur ὁ λειριόεις florens, τοῦ λειριόεντος, quintae declinationis simplicium, ἡ λειριόεσσα τῆς λειριόεσσης secundae, τὸ λειριόεν τοῦ λειροέντος quintae. Ergo ὅπι λειριόεσση σκιδναμένη, voce florenti fracta, dativi sunt vel sexti casus. λειριόεις denominativum copiam significare videtur aut similitudinem, floridus, a λείριον, quo nomine proprie Narcissi florem significari aiunt. — σκιδναμένη dispersa, dativus est. Movetur σκιδνάμενος, νη, von. Nota est declinatio. a verbo σκιδναμαι spargor, ut infra.

Diese kleine Probe möge genügen. Daß Melanchthons Zuhörer bei einer solchen Interpretation eine Menge gelehrter und geistvoller Notizen erhielten, daß ihnen ferner das geistige Verständniß der alten Autoren und ihres hohen ethischen Werthes recht eingehend erschlossen wurde, liegt auf der Hand. Weniger will es uns einleuchten, wie sie dadurch zu grammatischer Sicherheit gelangen konnten. Und doch war auch dies bekanntlich bei den meisten seiner Schüler in hohem Grade der Fall. Wahrhaft rührend erscheint es uns aber, wenn der große, liebenswürdige Reformator, bei seiner tiefen, gründlichen Gelehrsamkeit sich doch die Mühe nicht verdrießen läßt, die einfachsten Elemente wieder und wieder auseinanderzusetzen. Wie beschämend ist dies für viele der heutigen Lehrer, die so oft sie bei

Schülern auf Unwissenheit stoßen, darüber klagen und unwillig werden, den Grund davon bald auf diesen, bald auf jenen Umstand schieben; statt einfach zu lehren, und Lücken liebevoll und eifrig auszufüllen, so oft sie welche finden, sei es auf welcher Stufe es wolle.

Stettin.

Richard Volkmann.

Schellings Stil.

Was wir armen Schulmeister doch alles hinnehmen müssen! Da lese ich dieser Tage in einer Recension des Prof. H. Ritter über den 1. Band der zweiten Abtheilung der Werke Fr. Wilh. Jos. von Schellings in dem 94. Stück der Göttinger gelehrten Anzeigen folgendes: „Besonders in dem ersten Theile der hier vorliegenden Einleitung, in der historisch-kritischen Einleitung in die Philosophie der Mythologie, wird man den alten Strom der Beredsamkeit wiederfinden, welcher die Schriften Schellings zu Mustern der deutschen Prosa gemacht hat: nur mit größerer Reife und Besonnenheit in der Wahl der Ausdrücke scheint er sich zu ergießen.“ Ich nehme, da ich wohl den Band gelesen hatte, um mich über den Poly- und Pantheismus dieses Philosophen mit dem christlichen Kirchenmantel genauer zu unterrichten, aber nicht um deutschen Stil daran zu studiren, denselben noch einmal vor und sehe mir gleich den allerersten Satz des ganzen Buches ordentlich an. Da mir an diesem ersten Satze alle Lust vergangen ist, von diesem Philosophen weitere Stilproben zu studiren, und da derselbe jedem Leser, welcher richtiges Denken für das erste Erforderniß eines guten Stils hält, zeigen kann, nicht bloß ob Schelling ein guter Denker und guter Schreiber gewesen sei, sondern auch welchen Stil der Herr Prof. Ritter den Schulmeistern als einen Musterstil anpreist: so will ich diesen ersten Satz hier so abdrucken und bezeichnen lassen, daß man die Ein- und Unterordnung der einzelnen Theile sogleich erkennt.

1. A. „Meine Herren! Sie erwarten mit Recht,
2. a. . daß ich vor Allem über den Titel mich erkläre,
3. α. . . unter dem diese Vorlesungen angekündigt sind,
4. R. . . . nicht zwar darum, weil er neu ist,

5. D. und weil er insbesondere vor einer gewissen Zeit schwerlich im Lektionsverzeichnis einer deutschen Universität gestanden hat:
6. N¹. denn was diesen Umstand betrifft,
7. N². wenn man davon einen Einwurf hernehmen wollte,
8. D². würde schon die löbliche Freiheit unsrer Hochschulen uns zu Statten kommen,
9. N³. welche die Lehrer nicht auf den Kreis gewisser einmal anerkannter und unter alten Titeln hergebrachter Hauptfächer beschränkt,
10. D³. die ihnen verstattet,
11. N⁴. ihre Wissenschaft auch über neue Gebiete auszudehnen,
12. D⁴. Gegenstände,
13. N⁵. die ihr bis jetzt fremd geblieben,
an sie heranzuziehen und in besonderen
freigewählten Vorträgen zu behandeln,
14. N⁶. wobei es selten vorkommen wird,
15. N⁷. daß diese Gegenstände nicht zu einer
höheren Bedeutung erhoben,
16. D⁷. die Wissenschaft selbst nicht in irgend
einem Sinne erweitert werde.“

Gr.

Notiz: Nr. 5 der Pädagogischen Revue erscheint bis zum 15. Mai.
Lggn.

I. Abhandlungen.

Das württembergische Volksschulgesetz und seine nächste Zukunft.

Das württembergische Volksschulwesen hat seit 20 Jahren drei Stadien durchlaufen. Das erste war das Volksschulgesetz vom 29. September 1836, das zweite der von einer Organisations-Commission ausgearbeitete Gesetzes-Entwurf vom Jahre 1849, das dritte sind die im Jahre 1855 promulgirten und im Anfange des laufenden Jahres dem ständischen Ausschusse mit einigen Abänderungen und Zusätzen übergebenen Vorschläge. Daß das Gesetz vom Jahre 1836 viel zur Verbesserung unseres Volksschulwesens beigetragen hat, wird allseitig, auch in den Motiven des neuen Entwurfs, anerkannt und mit Recht gesteht ihm Eisenlohr in seinen Erläuterungen zum 1849er Gesetzes-Entwurf zu, daß es vielfach in ungeordnete Verhältnisse Regel und Sicherheit gebracht, eine große Anzahl neuer Lehrstellen, namentlich auf den früher so verlassenen Filialen geschaffen, eine Aufbesserung vieler derselben bewirkt, für kranke oder dienstunfähig gewordene Lehrer und ihre Hinterlassenen, wie damals kaum eine deutsche Gesetzgebung, gesorgt, eine gegenüber den früheren Zuständen bessere Bildung der Lehrer mit sich geführt, und nach manchen Seiten hin die Stellung der Lehrer zu einer würdigeren und sicherern zu machen gesucht habe.

Aber die großen, erst allmählig offenbar gewordenen Uebelstände dieses Gesetzes, riefen in der großen politischen Bewegungszeit den Entwurf vom Jahre 1849 hervor, welcher freilich bald hernach mit allen andern ad acta gelegt wurde, obgleich er neben manchen freien Wünschen, wie z. B. die vielumfassende Organisation der Volksschule, so wie neben manchen, das Gepräge der Grundrechte an sich tragenden

Ideen, z. B. die Isolirung des Religions-Unterrichts und die Autonomie der Schule, so viel Schönes enthält, das anfangs als idealistisch betrachtet, allmählig doch sich Bahn gebrochen hat, oder in die Wirklichkeit durchzubringen sucht; hierher rechnen wir theils die Aufnahme der Vaterlands- und Weltkunde in die Gegenstände des Unterrichts, ein Fach, das sich trotz aller Widersprüche durch das Lesebuch nun bereits in die Schule eingebürgert hat, theils die Eintheilung der verschiedenen Arten von Volksschulen, denn, um von der Wehrschule nicht zu reden, die ganz andere öffentliche Zustände voraussetzt, so ist die obere Bürgerschule da und dort bereits ins Leben getreten und hat der Realschule Concurrenz gemacht. Die Fortbildungsschulen, von denen schon bisher so viel Redens war, und auf die man nach so viel vergeblichen Versuchen, ganz verzichten zu müssen glaubte, haben sich demungeachtet, theils als gewerbliche in den Städten, theils als landwirthschaftliche auf manchen Dörfern, bereits eine Existenz errungen. Ebenso ist die Arbeits- (Industrie-) Schule überall in der Ausdehnung begriffen, wiewohl die von Eisenlohr befürwortete organische Verbindung der Arbeits- mit der Vernschule, so schön der Gedanke ist, nur unter besonders günstigen Verhältnissen ausgeführt werden kann. Endlich haben auch die Kleinkinderschulen, theils als Bewahranstalten, theils als Vorschulen, immer mehr Aufnahme gefunden, so vieles sie auch in ihrer gegenwärtigen Existenzweise gegen sich haben mögen.

Mit Recht sagte nun aber schon Eisenlohr (a. a. O. S. 2): „Soll den höheren Ansprüchen, welche die Gegenwart an die Volksschule macht, genügt werden, so bedürfen wir dazu einen geistig und sittlich gehobenen Lehrerstand. Diesen bekommen wir aber nur durch eine befriedigende ökonomische Ausstattung der Lehrerstellen. Ohne diese versiegt allmählig der Zufluß tüchtiger junger Menschen zum Volksschullehrerstand, und es kann sich kein edles Selbstgefühl und kein frisches, freies Wirken im Amte entwickeln.“ Der Entwurf vom Jahre 1849 wollte nun, so viel an ihm war, den gerechten Klagen des Lehrerstandes abhelfen, er hatte jedoch das Loos in jenen großen Papierkorb zu fallen, welcher so viele schöne Entwürfe verschlungen hat. Die pia desideria des Schulstandes hallten jedoch auch in den Stände-Versammlungen wieder, und nicht blos haben die Vertreter des Volkes zu wiederholten Malen die Regierung um Abhülfe des dringenden Nothstandes gebeten und die erforderlichen Mittel dazu angeboten oder verwilligt, sondern auch die Regierung hat ver-

chiedene Wege eingeschlagen, theils durch Ergänzungs- und Alterszulagen, die aber als widerruflich viel zu sehr von der Willkür der niederen oder höheren Behörden abhingen, theils durch Dotirung der Schulstellen mit Grundstücken, wobei aber alles auf den guten Willen der Gemeinden, der in der Regel nichts ist, ankam. Es liegt aber seit den Revolutionsjahren noch ein Odium auf dem Volksschullehrerstand, das er jedoch in seiner Mehrheit nicht verdient, und wenn auch in dieser Zeit Excesse vorgekommen sind, so darf man wohl sagen, daß der Staat selbst, theils durch das Gesetz vom Jahre 1836, theils durch die Art der Vorbildung in den Seminarien, theils durch die völlig ungenügende ökonomische Stellung das Lehrersproletariat großgezogen hat. Inzwischen haben sich nun seit der Theuerung aller Lebensmittel die Nothstände noch vermehrt, und zwar in der Art, daß die Regierung auf sofortige Abhülfe Bedacht nehmen mußte. Aber auch die zu Ergänzungsgehalten und Alterszulagen jährlich aus Staatsmitteln zugeschoffenen 52,000 fl. konnten nicht genügen, und da der Staat keine weitere Last auf sich nehmen wollte, und man das Geld zu andern Dingen nöthiger braucht, als zur Unterstützung armer Schullehrer, so mußte man auf indirecte Weise das Ziel zu erreichen suchen. Hierzu sind Mittel und Wege eröffnet in dem neuen Gesetzes-Entwurf, welcher sich nur auf Zusätze und Aenderungs-vorschläge zu verschiedenen §§. des Gesetzes vom Jahre 1836 beschränkt, Modificationen, wozu der Anstoß schon in dem Entwurf vom Jahre 1849 gegeben war (§. 32. Zeit des Eintritts in die Schule, §. 15. Lehrerinnen an Mädchenschulen, §. 34. vermehrter Abtheilungs-Unterricht, §. 43. Verhältniß der ständigen zu den unständigen Lehrern, §. 49. Fürsorge für Gütergenuß).

Dieser neue Entwurf nun lautet in seiner jetzigen Fassung also (Staats-Anzeiger vom 25. Februar 1857):

Art. 1: An die Stelle des Art. 5 des Volksschulgesetzes: Zeit und Dauer der Schulpflicht treten folgende Bestimmungen:

1. Die Schulpflichtigkeit tritt für jedes Kind nach Vollendung des sechsten Lebensjahres ein und dauert sieben Jahre.
2. Es kann keinem Schüler die Erlaubniß versagt werden, nach Erfüllung der Schulpflicht die Volksschule noch ein weiteres Jahr zu besuchen.
3. Bei Kindern, welche bei der endlichen Entlassung aus der Volksschule vorangehenden Prüfung ganz ungenügende Kenntnisse

und Fertigkeiten zeigen, kann die Dauer der Schulpflicht um ein bis zwei Jahre verlängert werden.

Art. 2: Der Art. 6 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagschulpflichtige Jugend zum Besuch dieser statt der Sonntagschulen angehalten werden.

Art. 3: Der Art. 27 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

An Mädchenschulen und an den untersten Knabenklassen, so wie an den untersten gemischten Schulklassen können mit Zustimmung der Gemeindebehörden (so weit es sich nicht um den Fall des Art. 4 Ziffer 6 handelt) und mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der Stelle von Unterlehrern und Lehrgehilfen auch Lehrerinnen verwendet werden, welche der Oberschulbehörde ihre Befähigung dazu nachgewiesen haben.

Art. 4: An die Stelle des Art. 28 Abs. 1 und 2 des Volksschulgesetzes treten folgende Bestimmungen:

1. Wenn an der Volksschule einer Gemeinde nur Eine Lehrerstelle besteht, so ist dieselbe mit einem Schulmeister zu besetzen.
2. Wenn zwei Lehrstellen vorhanden sind, so muß die eine mit einem Schulmeister, die andere kann mit einem Lehrgehilfen oder Unterlehrer besetzt werden. Wenn jedoch die Gesamtzahl der Schulkinder nicht über 120 beträgt, so steht der Oberschulbehörde die Befugniß zu, die unständige Lehrerstelle durch Einführung des Abtheilungs-Unterrichts entbehrlich zu machen und aufzuheben.
3. Wo drei Lehrstellen vorhanden sind, sollen der Regel nach zwei Schulmeister angestellt sein, die dritte Schulstelle kann mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Die Aufstellung von zwei unständigen Lehrern neben einem Schulmeister ist von der besonderen Genehmigung der Oberschulbehörde abhängig und jedenfalls nur zeitweise und alsdann zulässig, wenn nicht eine der drei Lehrstellen durch Einführung des Abtheilungs-Unterrichts entbehrlich gemacht werden kann. Auch muß in diesem Fall immer mindestens Eine der beiden unständigen Stelle eine Unterlehrerstelle sein.
4. Bei 4 — 6 Lehrstellen darf die Zahl der unständigen Lehrer die der ständigen nicht übersteigen, bei 7—10 nicht erreichen.

5. Von der 11. Lehrstelle an aufwärts darf nur je die 3te (13te, 16te, 19te u. s. f.) mit einem unständigen Lehrer besetzt werden.
6. Wenn in einer Gemeinde zwei oder mehr unständige Lehrstellen vorhanden sind, steht der Oberschulbehörde die Befugniß zu, die Hälfte derselben und bei einer ungeraden Gesamtzahl die größere Zahl mit Lehrern zu besetzen.

Art. 5: An die Stelle des Art. 29 des Volksschulgesetzes treten folgende Bestimmungen:

1. Es dürfen von einem Lehrer nie mehr als 90 Schüler gleichzeitig unterrichtet werden. Wenn der Unterricht dagegen in getrennten Abtheilungen und Schulstunden erteilt wird, kann die auf einen Lehrer fallende Schülerzahl, wo nur Eine Lehrstelle ist, auf 120, wo zwei und mehr Lehrstellen sind, auf 130 steigen.
2. Die Erhöhung der Schülerzahl, in Folge deren ein weiterer Lehrer anzustellen ist, darf nicht vorübergehend, sondern muß vermöge der Zahl der im Schulverbande stehenden Familien als dauernd anzusehen sein.
3. Die Einführung eines solchen Abtheilungs-Unterrichts so wie dessen Aufhebung ist von der Genehmigung oder Anordnung der Oberschulbehörde abhängig.
4. An Schulen, welche sämtliche Jahrescurse umfassen, soll der Abtheilungs-Unterricht schon bei einer Gesamtzahl von 60 Schülern die Regel bilden.
5. Abtheilungs-Unterricht für mehr als 90 Schüler kann der Regel nach bloß durch Schulmeister und Unterlehrer erteilt werden. Nur ausnahmsweise steht der Oberschulbehörde die Befugniß zu, an der Stelle des Schulmeisters auch einen Lehrgehilfen oder eine Lehrerin mit diesem Unterrichte zu beauftragen.
6. Die Gesamtzahl der auf die getrennten Abtheilungen einer Schulklasse fallenden wöchentlichen Unterrichtsstunden darf nicht weniger als 32 betragen.
7. Im Falle der Einführung des Abtheilungs-Unterrichts ist jeder Schullehrer zu Ertheilung von 32 wöchentlichen Unterrichtsstunden im Winter und Sommer verpflichtet, wobei die der Sonntagschule gewidmete Zeit nicht eingerechnet wird.
8. Bei einer Zahl von mehr als 90 Schülern ist dem Lehrer, welcher den Unterricht in Abtheilungen zu erteilen hat, für jede in Folge der Einführung dieser Unterrichtsweise über die Normalzahl von 26 Wochenstunden zu gebende weitere Wochenstunde fürs Jahr

eine Belohnung von 8 fl. auf dem Lande, von 10 fl. in Städten, von 12 fl. in Gemeinden erster Klasse anzusetzen; wenn die Schülerzahl unter 90 steht, beträgt diese Belohnung 5 fl. auf dem Lande, 6 fl. in Städten, 7 fl. in Gemeinden erster Klasse.

Art. 6: Der Art. 30 des Volksschulgesetzes erhält folgende Zusätze:

1. Bei jeder Schulstelle, deren Einkommen unter 300 fl. beträgt, so wie bei jeder, deren Einkommen zwar die Summe von 300 fl. erreicht, aber nicht mindestens $\frac{1}{3}$ mehr als das gesetzliche Minimum erträgt, ist ein Theil des Gehaltes im Werth von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen.
2. Bei Landeschulstellen ist in der Regel mindestens die Hälfte der gedachten Summe in Gütergenuß zu reichen; wo es geschieht, ist demselben zugleich das erforderliche wirtschaftliche Gelaß anzuweisen.
3. Statt der Früchte dürfen auch die laufenden durchschnittlichen Marktpreise gereicht werden.
4. Bei Verwandlung des in Naturalien oder Gütergenuß zu reichenden Besoldungstheils sind hinsichtlich der Brodfrüchte die Preise des Sporelgesetzes zu Grunde zu legen, der Güterertrag darf nicht höher, als zu 4 pCt. des Ankaufspreises angeschlagen werden.

Art. 7: Der 1. Absatz des Art. 32 des Volksschulgesetzes wird dahin abgeändert:

Für einen Lehrgehilfen sind zum mindesten 100 fl. in Geld und 5 Scheffel Dinkel oder deren laufender durchschnittlicher Marktpreis zu verabreichen.

Art. 8: Der Art. 36 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

So weit sich für eine Gemeinde nach Vollziehung der voranstehenden gesetzlichen Bestimmungen noch Ersparnisse an der seitherigen Gesamtausgabe für Lehrergehalt ergeben sollten, so kann dieselbe, wo der Gehalt der Schulstelle den Betrag von 300 fl. auf dem Lande, 350 fl. in den Städten, 400 fl. in Gemeinden erster Klasse noch nicht erreicht, von der Oberschulbehörde gehalten werden, diese Ersparnisse bis zu $\frac{2}{3}$ zur Ergänzung des Schullehrergehalts auf die betreffenden Summen zu verwenden.

Hat eine in Folge des gegenwärtigen Gesetzes aufgehobene unständige Lehrstelle ein höheres als das gesetzlich nothwendige Einkommen ertragen, so wird der diesen Betrag übersteigende Theil

des nun an die Gemeinde zurückfallenden Gehaltes in jene Ersparnisse nicht eingerechnet.

Dies der Wortlaut des neuen Gesetz-Entwurfs, wovon inzwischen Art. 2, 6 und 7 neu hinzugekommen sind.

Die Absicht desselben geht nach dem Eingang der Motive dahin, die ökonomische Lage und die Aussichten der Volksschullehrer zu verbessern, ohne den Gemeinden oder dem Staate erhebliche neue Opfer zu diesem Zwecke aufzulegen. Hier liegt allerdings sogleich ein Bedenken nahe, ob nämlich diese Absicht, so wohlwollend und dankenswerth sie ist, ohne solche Opfer wirklich und nachhaltig erreicht werden kann. Leistner sagt in dieser Beziehung (Volksschule 1856 S. 52): „Ich habe alle seit 10—12 Jahren vorgebrachten Rathschläge mit Aufmerksamkeit vernommen und geprüft. Noch keinen aber fand ich ausführbar, der ohne Geld den Zweck erreichen wollte. Natürlich, was könnte denn die Geldverlegenheit heben als Geld? Daß auch der vorliegende Entwurf ohne erhebliche Geldopfer den tiefen Schaden heilen will, erregt in mir von vornherein die Befürchtung, die wohlwollende Absicht sei unerreichbar.“ In demselben Sinne äußern sich auch die übrigen Stimmen, welche aus der Mitte des Lehrerstandes über den Entwurf laut geworden sind, durchaus unzufrieden. Wenn man aber auch sagen muß, daß eine gründliche Besserung der ökonomischen Verhältnisse des Lehrerstandes ohne neue Opfer, theils von Seiten des Staats, theils von Seiten der Gemeinden, nicht zu erreichen ist, so muß man doch auf der andern Seite auch der Regierung Dank wissen, wenn sie noch weitere Wege sucht, auf welchen dem Nothstande in indirecter Weise abgeholfen werden kann. Dieser Nothstand ist durch das Gesetz vom Jahre 1836 herbeigeführt worden. Zwar sind durch dasselbe mehr als 600 neue Lehrstellen errichtet, mehr als 500 Schulhäuser mit einem Aufwand von 2 Millionen fl., theils neu errichtet, theils namhaft erweitert und ausgebessert worden. Was die Zahl der Schulen und Lehrer, die Allgemeinheit, Dauer und Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, die für Ausbildung, Gehaltsverbesserung und Pensionirung der Lehrer aus Staatsmitteln aufgebrachten Leistungen betrifft, so hat Württemberg in dem einen oder andern dieser Punkte vor jedem andern deutschen oder außerdeutschen Lande entschiedene Vorzüge. (Motive S. 5). Dagegen trifft jenes Gesetz der Vorwurf, daß es theilweise für die Schulen auf Kosten der Lehrer gesorgt und namentlich Einen in andern Ländern unbekannten Uebelstand, an welchem unser ganzes Schulwesen krankt, hervorgerufen hat, nämlich

das außerordentliche und von Jahr zu Jahr wachsende Mißverhältniß zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrer (S. 6). In diesem Mißverhältniß erkennt die Regierung mit Recht den wunden Fleck, dessen Heilung zu den dringendsten Aufgaben gehört, denn unter allen Ländern von dichter Bevölkerung und ausgebehnterem Schulwesen hat keines eine so große Lehrerzahl als Württemberg (S. 12). Was man nun auch gegen die einzelnen Artikel des Entwurfs vorbringen mag, es ist doch vor Allem zuzugeben, daß die Zahl der Lehrer vermindert werden muß, sonst wird es immer heißen: Was soll das unter so Viele? Diese Verminderung der Lehrerzahl sucht nun der neue Entwurf auf vierfache Weise zu erreichen:

1. indem er die Zahl der Schüler durch Beschränkung der Dauer der Schulpflichtigkeit zu vermindern vorschlägt (Art. 1):
2. indem er die unständigen Lehrstellen auch solchen Personen übertragen will, die beim Vorrücken in die ständigen Stellen nicht in Betracht kommen (Lehrerinnen Art 3):
3. indem er die bisherigen Verhältniszahlen zwischen den ständigen und unständigen Stellen in den einzelnen Schulgemeinden ändert (Art. 4);
4. indem er die Zahl der auf einen Lehrer zu rechnenden Schüler und in Folge derselben die Arbeitszeit des Lehrers erhöht (Art. 5).

Mit Recht sagen die Motive (S. 12): es sei ein Zueinandergreifen aller dieser Mittel nöthig, um die volle Wirkung herbeizuführen, und die Regierung bringe dieselben in Anregung, selbst auf die Gefahr hin, daß in mehreren derselben ein Rückschritt in Betreff der Darbietung von Bildungsmitteln gefunden werden sollte. Daran hat sich nun die Opposition vielfach gehängt, um den Gesetzesentwurf zum Voraus zu verdächtigen, wer kann aber seine Zustimmung versagen, wenn die Motive weiter fortfahren: „Es sei nicht nur an sich unstatthaft, sondern auch auf die Dauer unmöglich, die Zwecke des Unterrichts, ohne Rücksicht auf die Interessen des Lehrerstandes, zu verfolgen, und eine kleinere Zahl besser gestellter, in ihrem Berufe volle Beschäftigung und Belohnung findender Lehrer werde das Gleiche zu leisten im Stande sein, was bisher von einer größeren Zahl von schlechter belohnten und weit später zu einem auskömmlichen Gehalte gelangender, in ihrem Berufsleben darum weniger befriedigter Lehrer erreicht worden ist?“ Von diesem Gesichtspunkte aus also sind die einzelnen Bestimmungen des Entwurfs aufzufassen, und es ist auch

von verschiedenen Seiten aus anerkannt worden, daß der Versuch einer Minderung des schreienden Mißverhältnisses zwischen unständigen und ständigen Lehrern den lebhaftesten ungetheiltesten Dank des Lehrerstandes verdiene. Nur mit den Mitteln und Wegen, welche der Entwurf einschlägt, um dieses Ziel zu erreichen, hat sich die Mehrheit dieses Standes, in seinen ausgesprochenen Urtheilen durchaus nicht einverstanden erklärt. Es ist aber diesen Urtheilen der gerechte Vorwurf zu machen, daß sie bei den mancherlei Heilmitteln, welche sie selbst gegen die Lehrernoth vorbringen, durchaus keinen praktischen Weg zeigen, auf welchem die Uebersahl der Lehrer reducirt werden könnte. Es bleibt also in der That nichts Anderes übrig, als die Mittel zu versuchen, welche die Regierung vorschlägt, vorausgesetzt, daß der Lehrerstand dabei wirklich gewinnt und die Schule nicht wesentlich darunter nothleidet, sonst müßte gegen den neuen Entwurf die Klage erhoben werden, daß er im Gegensatz gegen das Gesetz von 1836 die Lehrer auf Kosten der Schule bedenken wolle, oder am Ende auch die ausgesprochene Hauptabsicht nicht erreiche.

Prüfen wir nun die einzelnen Bestimmungen des Entwurfs.

A. Beschränkung der Dauer der Schulpflicht.

Wir haben hier, wie bei den folgenden Punkten, die pädagogische und die ökonomische Seite, oder die Interessen der Schule und der Lehrer zu unterscheiden.

I. Was die pädagogische Seite des betreffenden Artikels betrifft, so kann man freilich beklagen, daß die Kinder um $\frac{1}{2}$ 1000 Lernstunden verkürzt werden; man kann einwenden, daß sich auch das Volk mit dieser Anordnung nicht befreunden würde, wie die Motive selber sagen (S. 14), daß bei den Meisten eine frühere Entlassung aus der Schule eine günstigere Aufnahme finden würde, als ein späterer Eintritt, da die Eltern zwar die älteren Kinder gern zu Haus- und Feldarbeiten benutzen, die jüngeren aber, welche nur Aufsicht erfordern, je eher je lieber der Schule überlassen. Man kann ferner gegen die Kleinkinderschulen, welche dann nothwendig würden und welche Eisenlohr warm empfiehlt, nicht mit Unrecht vorbringen, daß damit die Kinder in minder gute Hände kämen, und auf den späteren Eintritt in die Schule eben nicht aufs beste vorbereitet würden. Man kann endlich auch die Unzuträglichkeit hervorheben, welche da, wo Real- und lateinische Schulen ohne besondere Elementarklassen bestehen, also in vielen kleineren Städten, aus der Verschiedenheit des Eintritts in die Schule entstehen. Doch alle diese Bedenken werden durch den Vorgang andrer Länder niedergeschlagen, worauf sich die Motive berufen (S. 14,

wiewohl freilich Eisenlohr in seinem Gutachten S. 35 sagt: unsere Gesetzgebung ginge mit der Reduction der Schulzeit auf 7 Jahre weiter als alle sonst bekannten Gesetzgebungen; wer hat hierin Recht?, ferner sprechen für das siebente Jahr auch sehr gewichtige medicinische Gründe, welche schon vor Jahren Dr. Krauß in einer eigenen Schrift geltend gemacht hat. Aber allerdings erscheint als Ergänzung für den Ausfall des ersten Schuljahrs nicht sowohl die Vorbereitung in Kleinkinderschulen, als die Einführung von Fortbildungsschulen um so notwendiger, und wenn diese allgemein zu hoffen wären, wie sie denn jetzt schon vielfach ins Leben getreten sind, so würden sich alle Einwendungen gegen die Wegnahme eines Schuljahres von selbst erledigen.

Was sodann die einzelnen Punkte des betreffenden Artikels betrifft, so ist offenbar Absatz 1: „die Schulpflichtigkeit tritt für jedes Kind nach Vollendung des sechsten Lebensjahrs ein“ zu unbestimmt, weil ja dann die Jahrgänge, wenn man's buchstäblich nehmen wollte, zerrissen werden müßten; wir können uns aber auch mit einem vermittelnden Vorschlag, die Kinder um Martini statt um Georgii eintreten zu lassen, nicht befremden, weil dadurch die Wirkung des Gesetzes abgeschwächt würde, sondern würden vorschlagen, statt: nach Vollendung des sechsten, zu setzen: im Laufe des siebenten Lebensjahres.

Was ferner Absatz 2 und 3 betrifft (s. oben S. 323), wodurch der Verlust des ersten Schuljahrs ausgeglichen werden soll, so darf man sich, wenn man die Erfahrung zu Rathe zieht, davon nicht viel versprechen, da ein freiwilliger Fortbesuch der Schule selten eintreten wird, ein gezwungener aber dem Lehrer nur die größte Noth bereitet.

II. Die ökonomische Wirkung des Artikels betreffend, so würde

1. worauf Eisenlohr hinweist (S. 36), für die vor 1836 angestellten Lehrer die Verminderung der Schulzeit auch eine Verminderung des Schulgelbes nach sich ziehen, wofür sie ohne Zweifel nicht unentschädigt bleiben sollen. Freilich auch für die Gemeinden, dann würde Art. 2 dem Art. 8 entgegenwirken, wovon unten.
2. in manchen Fällen würde die Verminderung der Schülerzahl auch eine Verminderung des Abtheilungs-Unterrichts zur Folge haben, also theils die bisher dafür bezogenen Entschädigungen aufheben, theils die Wirkung des 5. Artikels (weitere Einführung des Abtheilungs-Unterrichts) schwächen.

Wenn aber auch, wie vorauszusehen ist, die in den Motiven gehofften günstigen Erfolge dieses Artikels („eine Reduction der Schulzeit

auf 7 Jahre würde in vielen Gemeinden Einen, in manchen mehrere Lehrer entbehrlich machen, in allen das Bedürfniß weiterer Lehrer auf entferntere Termine hinausrücken“ (S. 13) nicht erreicht, wenn nicht 200 Lehrer erspart werden, so wird doch die Reduction der Lehrerzahl immerhin beträchtlich sein, und es ist daher entschieden zu viel gesagt, wenn Leistner behauptet (S. 70): „die Verminderung der Schülerzahl habe auf die ökonomische Besserstellung der Lehrer keinen Einfluß, und es werde ihnen dadurch erleichtert, auf den Vortheil zu verzichten, der ihnen aus der geistigen Einbuße der Schüler erwachsen sollte.“

B. Anstellung von Lehrerinnen.

Es ist leicht erklärlich, daß man sich mit diesem neuen Vorschlag eben so wenig einverstanden erklärt, als mit der Beschränkung der Schulzeit.

Was nun 1. das Interesse der Schule betrifft, so sagen die Motive selbst (S. 15): „Niemand kann behaupten, daß in Beziehung auf die allgemeinen Eigenschaften eines Lehrers, Umfang, Klarheit und Sicherheit des Wissens, Logik und Methodik in Behandlung des Lehrstoffes, gleichmäßige und feste Handhabung der Disciplin, das Weib dem Manne vorgehe oder auch nur gleichkomme.“ Dem ungeachtet erscheint es ihnen als unläugbar, daß das Maaß von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches in der Volksschule erteilt wird, vollständig innerhalb der Grenzen weiblicher Befähigung liege, und sie berufen sich auf die Erfahrung, wonach die Aufgabe, guten Elementarunterricht zu geben, schon in unzähligen Fällen gelöst worden sei. Sie heben aber mit Recht besonders die erziehliche Seite der Schulaufgabe hervor (ih. die Volksschule und insbesondere die Mädchenschule hat ebenso zu erziehen, wie zu unterrichten), und wenn von den Gegnern des Lehrerinnen-Instituts besonders das Zugeständniß der Motive betont wird, wonach es dem Weibe namentlich an gleichmäßiger und fester Handhabung der Disciplin fehle, als ob dadurch über den ganzen Vorschlag schon von Anfang an der Stab gebrochen wäre, so ist zu erwidern, daß feste Disciplin und gute erziehliche Einwirkung gar nicht unmittelbar identisch sind, denn es kann jene Statt finden, und diese fehlen, wie auch umgekehrt. Die Motive hoffen daher mit Recht von dem weiblichen Einfluß auf Erziehung der Jugend, so wie von der Verbindung der Industrieschule mit der Volksschule einen schönen Erfolg. Man kann nun freilich auch dagegen allerlei Plausibles geltend machen, man kann sagen, daß überhaupt bei unserem Geschlechte, oft schon bei 6 bis 8jährigen Mädchen ein überweibliches Wesen hervortrete, dem

nur die Kraft des Mannes steuern könne. Man kann mit mehr Grund bezweifeln, ob eine organische Verbindung der Lern- und Arbeitsschule sich in der Wirklichkeit überall durchführen lasse. Es ist ferner nicht ganz zu verwerfen, was Leistner mit besonderem Nachdruck entgegenhält (S. 76): „Das Avancement der Mädchen geht nicht auf einen Schuldienst, sondern in die Ehe. Können sie dahin vorrücken, so gehen der Schule die aus der gewonnenen Befähigung zu hoffenden Zinsen verloren; kommen sie nicht zum Heirathen, so werden sie zwar der Schule verbleiben, aber mit all den Gefühlen nicht unter die Haube gekommener alter Jungfern, die der Erziehungsthätigkeit, selbst wenn sie zur Resignation führen, kaum förderlich sein dürften.“

Das Alles aber kann doch nicht aufkommen gegen die Erfahrung, und zwar liegen, wie die Motive sagen (S. 16): „über die praktischen Erfolge eines von Lehrerinnen erteilten Unterrichts an Mädchenschulen nicht etwa nur vereinzelte Vorgänge, sondern Erfahrungen im großen Maßstabe vor“ (2000 Lehrerinnen in Preußen).

Auch bei uns zu Lande ist daher bereits ein Privat-Seminar zur Heranbildung von Lehrerinnen seit Jahren in Thätigkeit, und im Hinblick auf die Vorgänge anderer Länder, besonders Preußens, das wahrlich die Volksschule nicht beeinträchtigen will, dürfen wir getrost es auch mit Lehrerinnen wagen, um so eher, weil auch dies ein Mittel werden kann, den Nothstand der Lehrer zu mindern.

Ehe wir aber auf das Interesse des Lehrerstandes übergehen, ist es wohl am Platze mit Rücksicht auf die eigenen Sätze der Motive den Zweifel auszusprechen, ob die weite Ausdehnung, welche der Entwurf dem Lehrerinnen-Institut geben will, nicht nachtheilig, sowohl für den Unterricht, als für den Erziehungszweck der Schule wirke. Wenn wir auch nicht mit Eisenlohr (S. 37) fordern wollen, daß sie von reinen Knabenschulen ganz auszuschließen seien, weil ja Art. 3 die Lehrerinnen bloß bei den untersten Knabenklassen verwendet wissen will, so erscheint uns dagegen ihre Verwendung an Mädchenschulen überhaupt, also auch an den obersten, als bedenklich. Ferner setzt Art. 5 fest, daß bei Abtheilungs-Unterricht, für mehr als 90 Schüler ausnahmsweise auch eine Lehrerin mit diesem Unterricht beauftragt werden könne, es sollte aber dies für alle Fälle unterbleiben, nicht bloß, weil, wie Eisenlohr sagt, eine weibliche Kraft am wenigsten zur geistigen, ruhig umsichtigen Beherrschung einer größeren Kinderschaar ausreicht, sondern auch darum, weil dadurch offenbar ihre Kraft in der Lernschule auf Kosten der Industrieschule aufgezehrt und die

letzte benachtheiligt würde. Es sollte also die Thätigkeit der Lehrerinnen bloß auf mittlere Mädchenschulen und nicht auf den Abtheilungs-Unterricht ausgedehnt werden, dann aber vermindert sich freilich auch die ökonomische Wirkung des Artikels.

Was also 2. das Interesse der Lehrer betrifft, so geht der Entwurf in seinen Motiven von der bestimmten Voraussetzung aus: „die Einführung der Lehrerinnen reihe sich unter die Maßregeln, welche dem Zwecke des vorliegenden Gesetzes entsprechen, als eine der wirksamsten und wünschenswerthesten ein.“ Dagegen ist jedoch zu erinnern, daß der Vortheil nicht so groß sein wird, als gehofft werden mag; wenn allerdings auch da, wo nur ein unständiger Lehrer angestellt ist, Lehrerinnen zugelassen werden wollten, würde sich die Zahl derselben ansehnlich steigern. Dagegen aber läßt sich mit Grund einwenden, daß in diesem Fall der Schulmeister an der Lehrerin, weder für seine Nebenämter als Mesner, Organist, Cantor, bei Leichen u. s. f., noch auch für Erkrankungsfälle die zu wünschende Stellvertretung und Hülfe hätte. Wenn ferner obere Mädchenklassen und Abtheilungs-Unterricht ihnen in keinem Fall zugetheilt werden sollten, so erhellt, daß die Wirkung des Artikels um ein Bedeutendes hinter den Erwartungen des Gesetzes-Entwurfs zurückbleiben würde. Doch ist die Berechnung Leistners (auf nicht mehr als 36—60 Lehrerinnen) nicht rein, denn Absatz 6 des Art. 4 muß weiter reichen, und wenn sonach auch diese Maßregel nicht so kräftig wirkt, als gehofft wurde, so ist sie doch nicht ganz unwirksam.

C. Normen über die zulässige Zahl unständiger Lehrstellen in den einzelnen Gemeinden.

Hier gehen die Motive mit vollem Rechte davon aus (§. 17), daß Art. 28 des Gesetzes von 1836 die Hauptschuld an dem schreienden Mißverhältnisse trage. Denn während als das normale Verhältniß anzusehen sei, daß die Zahl der unständigen Lehrer nicht über $\frac{1}{4}$ der Zahl der ständigen betrage, lasse jenes Gesetz zu, daß unter je 4 Lehrstellen 3 mit unständigen Lehrern besetzt werden. Sofortige Verwandlung der Uebersahl unständiger Lehrstellen in ständige kann man billiger Weise unmöglich verlangen, weil den Gemeinden unerträglich Opfer auferlegt werden müßten, eine Forderung, welche, wenn sie jetzt erhoben werden wollte, gewiß nicht zum Vortheil des Lehrerstandes ausschlagen würde. Die Absicht der Regierungsvorlage war daher darauf gerichtet, nur solche Normen aufzustellen, welche einerseits durch die gleichzeitige Verminderung der absoluten Schülerzahl und durch Vermehrung des

auf Einen Lehrer zu rechnenden Maximums von Schülern für die meisten Gemeinden ohne alle, für die übrigen ohne erhebliche Opfer zur Aus-
führung gebracht werden können, andrerseits aber doch wirksam genug
sind, um zu dem als nothwendig erachteten Ziele zu gelangen (Motive
S. 17). Hierbei ist übrigens selbst zugegeben, was auch in der Natur
der Sache liegt, daß die angestrebte Norm für das Verhältniß der un-
ständigen zu den ständigen Stellen durchgehend hinter dem im Allge-
meinen gültigen Kanon namhaft im Rückstande bleibt, und man kann
daher nicht mehr streng behaupten, was die Motive zuvor versichert
haben, daß das vorgeschlagene Mittel in dieser Beziehung, wenn auch
langsamer, doch sicher zum Ziele führe. Allein es läßt sich
hierin auch in der That nur allmählig und nur annäherungsweise
helfen und ist also dem Entwurf keine Klage anhängig zu machen,
daß er das gewünschte Ziel nicht ganz erreicht, nur darf allerdings
dann um so eher gehofft werden, daß die Regierung für die auch
fernerhin sehr große Zahl unständiger Lehrer mehr, als durch den Ge-
setzes-Entwurf geschieht, sorgen werde, um sie vor dem Hunger oder
vor ökonomischem und sittlichem Ruin zu bewahren.

Was aber Leistner für den Fall der Neuerrichtung einer stän-
digen Stelle verlangt, daß nämlich, wenn in einer Gemeinde über den
Minimalgehalt hinausgehende Schulbesoldungen vorhanden sind, diese
für den Zweck der Erhebung einer Unterlehrerbesoldung zur Schul-
meistersbesoldung nicht geschmälert werden dürfen, erscheint als eine
zu hoch gespannte Forderung, um so mehr, da durch den neuen Art. 6.
Absatz 1, besonders aber 2 (die wirthschaftlichen Verhältnisse betreffend) die
Gemeinden zu beträchtlichen Opfern veranlaßt werden. Der Schluß
ferner, den Leistner zieht: es könnte sonst in manchen Fällen ein wei-
terer Schulmeister angestellt werden ohne alle und jede Opfer Seitens
der Gemeinde, ist augenscheinlich übereilt, da die Differenz zwischen
Unterlehrers- und Schulmeistersbesoldung (auch den Abtheilungs-
Unterricht für jenen eingerechnet) schon gegenwärtig, nachdem die 200fl.-
Besoldungen aufgehoben sind, nicht so klein ist, als hierbei vorausge-
setzt wird.

D. Weitere Einführung des Abtheilungs-Unterrichts.

1. Pädagogische Seite des Art.

Hier kann man freilich berechnen, daß für den Schüler viele
Zeit verloren geht, wenn er statt 26 Stunden hinfort bloß 16 haben
soll. Auch geben die Motive selbst zu (S. 18), „daß die äußeren
Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts um so günstiger sind, je

länger die Dauer der Schulpflicht, je größer die Zahl der täglichen Lehrstunden, je kleiner die auf Einen Lehrer berechnete Schülerzahl, je größer die absolute Zahl der Lehrer ist.“ Auf der andern Seite aber machen sie gewiß auch wieder mit Recht geltend, daß durch unzählige Erfahrungen, sowohl bei uns als in andern Ländern, namentlich in Baden und Sachsen, wo die Halbtagschule die gesetzliche Regel bildet, hinreichend bewiesen sei, daß ein gewissenhafter Lehrer von mittlerer Lehrfähigkeit, vermittelt des Abtheilungs-Unterrichts, auch bei einer Zahl von 120 Schülern vollkommen das Unterrichtsziel erreichen könne, welches von der Volksschule verlangt werden könne und müsse (S. 19). Es ist ferner statistisch nachgewiesen, daß kein deutsches Land, außer Württemberg, ein so niedriges Maximum der auf Einen Lehrer zu rechnenden Schülerzahl kennt. Ferner sprechen die Erfahrungen auch in unserem Lande zu Gunsten des Abtheilungs-Unterrichts, wo er bisher schon durch den Drang der Umstände zugelassen wurde. Hiergegen kann die vereinzelte Instanz Leistners, daß Eßlingen, welches Jahre lang Abtheilungs-Unterricht habe geben lassen, in der letzten Zeit gänzlich davon zurückgekommen sei, weil sein Schulwesen darunter Noth gelitten habe, nichts beweisen.

Obgleich daher der Lehrerstand bei uns im Allgemeinen auch mit dieser Maßregel sich nicht befreunden will, so ist doch die Frage auch in unserer pädagogischen Litteratur, insbesondere durch Eisenlohr, zu Gunsten des Abtheilungs-Unterrichts erörtert und entschieden worden, und wenn schon bisher vielfach die Nothwendigkeit dazu getrieben hatte, und die Resultate nicht entmuthigend ausgefallen sind, so steht nichts im Wege, dem Abtheilungs-Unterrichte noch weitem Raum zu gestatten; der Befürchtung, daß durch größere Ansprüche an die Lehrthätigkeit und Lehrertüchtigkeit die Kräfte des Lehrerstandes vor der Zeit aufgerieben werden, steht auf der einen Seite die Erfahrung in andern Ländern entgegen, wo der Abtheilungs-Unterricht sogar gesetzlich eingeführt ist, auf der andern Seite ist die bisher dafür geforderte wöchentliche Stundenzahl von 36 auf 32 reducirt, sodann wird mit Recht gesagt, daß der Unterricht in kleineren und gleichartigeren Abtheilungen weniger anstrengend sei (S. 21), und wer muß nicht auch Eisenlohr zustimmen, wenn er nachdrücklich hervorhebt: „die größere Anstrengung der Lehrerkräfte werde in manchen Fällen, anstatt abnützend und drückend, vielmehr weckend und die Leistungen steigend wirken, auch haben sich unsere jüngeren Lehrerkräfte bis

jetzt vielfach in Folge zu geringerer Beschäftigung verflüchtigt“ (S. 39).

2. Die Vortheile dieser Maßregel betreffend, so setzt der neue Entwurf für 6 weitere Stunden ungefähr das Gleiche an, was das Gesetz von 36 für 10 weitere Stunden, und es wird anerkannt, daß hiermit das vorliegende Gesetz einen Schritt weiter gethan hat zur Verbesserung der ökonomischen Lage der Schullehrer. Ferner ist mit Berücksichtigung der laut gewordenen Wünsche in dem modifizirten Artikel des jetzigen Entwurfs (Absatz 8 des Artikel 5) die anfangs ausgesetzte runde Summe von 50 fl. in eine gleitende Scala (8—10 — 12 fl.) verwandelt. Endlich, was die Hauptsache ist, dem großen Uebelstande des ersten Entwurfs, wonach Lehrer bei Abtheilungs-Unterricht mit weniger als 90 Kindern, im Falle der Neubesezung der Stelle, keinen Anspruch auf besondere Belohnung haben sollten, worin man mit Recht eine bedeutende Härte erkannte, ist nun durch die zweite Hälfte des Absatzes 8 gleichfalls abgeholfen. Demungeachtet ist nicht zu verkennen und von den Motiven selbst zugestanden, daß diese Belohnung für den Abtheilungs-Unterricht, wenn gleich billiger zugemessen, als im Gesetze von 1836, doch immerhin kärglich bleibt. Es wäre daher wohl zu wünschen, daß die Stunden des Abtheilungs-Unterrichts besser honorirt würden, damit sie wenigstens annäherungsweise ins richtige Verhältniß zu der übrigen Belohnung des Lehrers kämen.

Um so mehr, weil die Gesamtwirkung dieses Artikels gar nicht von der Art ist, daß damit dem Lehrerstande besonders viel geholfen würde. Denn da schon jetzt der Abtheilungs-Unterricht ausnahmsweise in 580 Fällen zugelassen ist, so wird derselbe im Ganzen keine weite Ausdehnung mehr gewinnen können, zumal da derselben auch noch zwei Hindernisse im Wege stehen, 1. die Wegnahme des ersten Schuljahrs, welche auch manchen Abtheilungs-Unterricht aufhebt, 2. der Umstand, daß dieser Unterricht eine physische und geistige Kraft des Lehrers erfordert, welche in vielen Fällen gar nicht vorhanden ist.

E. Aufbesserung des Lehrergehalts aus den durch Aufhebung unständiger Lehrstellen zu machenden Ersparnissen.

Was den Art. 8 betrifft, wonach diese etwaigen Ersparnisse zu $\frac{2}{3}$ den übrigen Stellen zufallen sollen, so nimmt sich dieses allerdings auf dem Papier vortheilhaft aus, in der Wirklichkeit aber ist durch eine detaillirte Berechnung nachgewiesen, daß theils wegen des bisher

schon bestehenden Abtheilungs-Unterrichts im Verhältniß nur wenig Lehrstellen eingehen, theils wegen der Kosten des nöthig werdenden Abtheilungs-Unterrichts, die Ersparnisse entweder gar nicht eintreten, oder doch auf ein lächerliches plus hinauslaufen (in größeren Städten 3 bis 6 fl. auf den Kopf). Leistner bringt heraus, daß im Ganzen für 2316 Lehrer ca. 15,000 fl. erspart würden, macht für den Mann 6—7 fl. Wenn aber die Gemeinden an den sich ergebenden Ersparnissen auch den durch den Ausfall des ersten Schuljahrs entstehenden Verlust an Schulgeld abziehen würden, dann falle den Lehrstellen rein Nichts zu.

Ferner ist die neue Fassung des Artikels noch ungünstiger für die Lehrer, als die ursprüngliche: 1. dort sollten die Ersparnisse allen Lehrstellen zu gute kommen, hier nur einer gewissen Anzahl. Dort hieß es kategorisch: die Gemeinden sind verbunden, jetzt nur: sie können angehalten werden.

Statt nun die Wirkung des Artikels durch die gegenwärtige Fassung noch zu schwächen, wäre es mit Rücksicht auf obigen Nachweis und auf das von den Motiven selbst gemachte Zugeständniß, daß die Gemeinden durch den Abtheilungs-Unterricht u. s. w. an Lokalen, Heizungskosten und And. viel ersparen, nicht so gar unbillig, wenn man (wenigstens bei den Gemeinden, die keine Dekonomieelasse anzuweisen haben) die Ersparnisse an Geld den übrigen Stellen ganz zufallen ließ.

Wenn man freilich Art. 8 mit den jetzt eingeschobenen Art. 6 und 7 vergleicht, so wird seine Wirkung wohl rein illusorisch sein, denn die anfangs sich ergebenden Ersparnisse werden jetzt auf die Rechnung von Naturalien, Gütergenuß und erforderlichen Gelassen gehen.

F. Wirkungen des Gesetzes.

Nach den Motiven würde sich die Zahl der unständigen Lehrer um 800 vermindern, so daß im Ganzen auf 1500 Schulmeister 440 unständige Lehrer kämen, es wäre damit das Normalverhältniß von 1:4 und eine durchschnittliche definitive Bedienstung im 25.—26. Lebensjahre annähernd erreicht. Wenn von diesen Berechnungen auch Vieles sich wird abziehen lassen müssen, wenn die Hoffnungen nur zur Hälfte sich erfüllen, so wäre immerhin der Vortheil groß genug, weil dem doppelten Schaden der Uebersahl unständiger Lehrer und ihrer späten Bedienstung (bisher im 35sten Jahre) auf jede Weise gesteuert werden muß.

Was den ökonomischen Gewinn des Gesetzes für den Lehrer-

stand betrifft, so nehmen die Motive an (S. 28), daß in Zukunft das durchschnittliche Einkommen eines ständigen Lehrers mit Einrechnung der Alterszulagen und der Belohnungen für Abtheilungs-Unterricht sich zwischen 340—350 fl. stellen werde. Ganz richtig wird auch hervorgehoben, wie die ökonomische Stellung des Lehrers auf seine Tüchtigkeit rückwirkt (S. 30: „gute Lehrer wird man am sichersten gewinnen, wenn dieselben aus ehrenhaften und rechtschaffenen Familien hervorgehen, und nicht, wie so oft, das Motiv der Armuth und der Beneficien, zum Schulstande führt, wenn ihre äußere Lage eine befriedigende, wenigstens eine vor Noth und Mangel gesicherte ist, und wenn in ihnen ein wahres, gesundes und berechtigtes Standesgefühl geweckt und erhalten wird, das jedem Einzelnen von Jugend auf einen sittlichen Halt verleiht“). Die Regierung glaubt daher das Zeugniß in Anspruch nehmen zu dürfen, zu Gunsten des Lehrerstandes, wenn auch nicht Alles, was zu wünschen, doch Alles, was für jetzt erreichbar und nöthig ist, versucht zu haben (S. 31).

Es ist nun allerdings der Regierung der Dank dafür auszusprechen, und der Lehrerstand verkennt seinen eigenen Vortheil, wenn er sich mit Händen und Füßen gegen die Vorschläge des Gesetzes-Entwurfs wehrt, zumal da durch den neu eingeschobenen Art. 6 (Naturalien und Gütergenuß versprechend) noch ein weiterer namhafter Schritt zur Aufbesserung der Gehalte geschehen ist, wobei es sich nur fragt, ob die Gemeinden sich so leicht dazu verstehen werden, diese Leistungen zu erfüllen, und ob nicht viele unfähig sein werden, den Absatz 2 des Art. 6 zu befriedigen.

Demungeachtet muß man, wenn man Alles erwägt, gestehen, daß auch dadurch noch nicht das Wünschenswerthe, ja nicht einmal das Nöthige erreicht wird, weder für die ständigen, noch weniger für die unständigen Lehrer, und wenn auch Leisner augenscheinlich viel zu weit geht mit der Behauptung; „So wie die Dinge jetzt stehen, wäre gar keine Nachhülfe fast besser als eine ungenügende,“ so ist doch nicht zu verkennen, daß, um dem Lehrerstande gründlich und nachhaltig aufzuhelfen, wie durch ein Gesetz versucht werden soll, unbedingt noch ein Weiteres zu geschehen hat.

1. Die ständigen Lehrer betreffend, so rechnen freilich die Motive im Durchschnitt eine Besoldung von 340—350 fl. heraus, dagegen ist aber zu erinnern, daß diese Summe nur in den allergünstigsten Fällen erreicht werden wird, daß die in Wirksamkeit gesetzten Factoren nachweisbar nicht so viel leisten, als die Motive hoffen, ferner

daß in jene Besoldung die Alterszulagen und die Belohnung für den Abtheilungs-Unterricht eingerechnet sind, zwei Posten, welche vielen Lehrern auch in Zukunft nicht zufallen werden, wie denn überhaupt ein sehr großer Theil der angestellten Lehrer von den Vortheilen des ursprünglichen Entwurfs gar nicht berührt wird. Um diese Ungleichheit zu beseitigen und einen Schritt weiter zur Aufbesserung zu thun, ist inzwischen in den jetzigen Gesetzes-Entwurf ein folgenreicher Artikel (6) eingereiht worden, der den Schulstellen auch Naturalien und Gütergenuß zuweist. Hiermit ist einem dringenden Wunsche und Bedürfniß des Lehrerstandes entsprochen. Regen wir bei 50 fl.

a. im Falle der Verwandlung in Brodfrüchte nach Absatz 4 (Art. 6) die Sportelpreise zu Grunde, so wären 50 fl. = $12\frac{1}{2}$ Schffl. Dinkel und da nun nach Absatz 3 die laufenden Marktpreise dafür zu reichen sind, so gäbe dies bei einem Durchschnittspreis von 5 fl. pro Scheffel eine Aufbesserung von $12\frac{1}{2}$ fl., bei 6 fl. Marktpreis eine Zulage von 25 fl.

Was b. die Zusicherung von Gütergenuß betrifft, so hatte das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens schon 1844 als Uebelstand hervorgehoben, „daß die Besoldungen der Schullehrer häufig ganz, oder größtentheils in Geld bestehen, und daher bei einem Steigen des Preises der Lebensmittel die für die mittleren Preise zur Noth hinreichenden Gehalte den Unterhalt der Schullehrer kaum mehr sichern können, daher eine wesentliche Abhülfe dadurch erzielt würde, wenn die Schulstellen mit einigem Grundeigenthum ausgestattet werden könnten.“ Aber eben damit war die Ausstattung der Landschulstellen mit Gütergenuß nur als etwas Wünschenswerthes dargestellt und kein Schritt zur Erfüllung dieses Wunsches gethan. Weiter ging die Anordnung vom Jahre 1850, denn hier wurde den Gemeinden die Sache dringend empfohlen und Commissionen zur Ausführung ernannt, welche denn auch vielfach gute Erfolge erzielt haben. Aber doch war die ganze Sache noch zu sehr der Willkür und Zufälligkeit überlassen, was um so mehr zu bedauern ist, als in jenen Zeiten, wenn die Gemeinden sogleich gesetzlich verpflichtet worden wären, bei den tiefgesunkenen Güterpreisen sich vielfache Gelegenheit zu günstiger Erwerbung von Grundeigenthum dargeboten hätte. Das dritte Stadium bildet nun der jetzige Art. 6, denn erst die gesetzliche Verbindlichkeit der Gemeinden wird durchschlagen, wiewohl auch hier wieder viel auf die energische Durchführung des Gesetzes ankommt, da die Gemeinden auf alle Art ihre Verpflichtung sich zu erleichtern, oder zu umgehen suchen werden,

und die Anweisung von den erforderlichen Wirthschaftsgelassen vielen, besonders den ärmeren Gemeinden, große Verlegenheiten bereiten wird, wenn nicht der Staat subsidiar eintritt. Es ist zwar in den ersten Zeiten über diese Art von Besoldung vielfach hin und her gestritten worden, aber die Lehrer selbst sind, wie ihre wiederholten Bitten an die Staatsregierung betweisen, allmählig zur Einsicht darüber gelangt, und in der That hat die Ausstattung einer Schulstelle besonders auf dem Lande mit Güterstücken noch ganz andere, als bloß ökonomische Vortheile für die ganze Stellung des Lehrers, es würde namentlich dadurch dem ewigen Wechsel am besten Einhalt gethan, aber es sollte auch eine doppelte Bedingung an die Ueberlassung von Gütergenuß gestellt werden:

1. an die Gemeinden, daß sie nicht öde Strecken oder Steinriegel, sondern brauchbare und wo möglich nahe gelegene Stücke anweisen;
2. an die Lehrer, daß sie diese Güter auch wirklich selbst bewirthschaften, weil sonst der Hauptzweck nicht erreicht würde.

Freilich tritt hier ein wesentliches Bedenken gegen Absatz 4 des betreffenden Artikels ein, denn die Berechnung des Güterertrags zu 4 pCt. des Ankaufspreises wäre bei den jetzigen hohen Güterpreisen offenbar für den Lehrer nachtheilig; bringt der Bauer selbst, der meist mit eigenen Leuten arbeitet, keine 4 pCt. heraus, wie sollte es dem Lehrer möglich sein?

Nimmt man nun Alles zusammen, bedenkt man, daß die Durchführung dieses Artikels erstens bedeutende Schwierigkeiten bei den Gemeinden finden und ihnen für Anschaffung von Wirthschaftsgelassen namhafte Opfer auferlegen; zweitens in vielen Fällen, besonders bei dem 4procentigen Ansatze des Ertrags und bei den beträchtlichen Kosten, die auf Ueereinrichtung zu verwenden sind, zum Schaden der Lehrer ausfallen wird: so wird man es nur billig finden können, wenn die Forderung gestellt wird, daß den niedrigen Schulstellen, welche auch durch den jetzigen Gesetzes-Artikel nur unzulänglich bedacht sind, noch auf irgend eine andere Weise geholfen werde, damit überall das Minimum von 300 fl. wirklich erreicht würde.

Hier ist die erste Forderung gewiß begründet, daß der Staat seine Alterszulagen nicht zurückziehe, damit nicht, „was mit der einen Hand gegeben wird, mit der andern wieder genommen werde.“ Dies sollte er um so weniger thun, da vorauszusehen ist, daß die Gemeinden, wenn ihnen jetzt Weiteres zugemuthet wird, ihrerseits dasjenige, was

sie bisher über das gesetzliche Maß gethan haben, möglichst zurückziehen werden. Es scheint jedoch gehofft werden zu dürfen, daß der Staat diese Zulagen auch ferner reichen wird, da oben in den Durchschnittsertrag der zukünftigen Lehrerbefoldung eben auch die Alterszulagen eingerechnet sind, und an einer andern Stelle der Motive (S. 16) Aussicht gemacht ist, das System dieser Zulagen auch auf ältere verdiente Lehrerinnen auszudehnen.

Es sind jedoch um die Befoldungen wirklich auf das Minimum von 300 fl. zu bringen und mit den Gehältern der übrigen niederen Staatsdiener, welche jetzt noch aufgehebert werden sollen, annäherungsweise auszugleichen, weitere Zuschüsse nöthig. Wo sollen diese herkommen? Um von dem radikalen Vorschlag Leistners nichts zu sagen, der die ganze Schullast auf die Gesamtheit der Steuerpflichtigen umgelegt wissen will, weil demselben, so gerecht er scheinen mag, allzu viele Schwierigkeiten entgegenstehen, so erscheint auch die Idee Eisnlohrs (Gutachten S. 45): „daß der Staat sich bis zu einer gewissen Summe bereit erklären solle, jede Schulstelle, für welche eine Gemeinde selbst eine Zulage bewilligt, aus seinen Mitteln auch mit derselben Summe zu bedenken, d. h. die Zulage zu verdoppeln“, deswegen nicht sehr praktisch, weil dabei den Gemeinden zu viel guter Wille zugetraut wird, und die Analogie der Stadtgemeinden, wo bei Dotirung von lateinischen und Realschulen diese Praxis geübt wird, auf Landgemeinden eine Anwendung findet.

Dagegen wäre eine Erhöhung des Schulgeldes gewiß nicht unbillig; theils ist nachgewiesen, daß dasselbe in keinem Staate so nieder steht, als bei uns, theils ist die Unzulänglichkeit der bisherigen Ansätze von den höheren Behörden selbst anerkannt. Es werden bei uns häufig bloß 16—40 fr. bezahlt, gewöhnlich aber schwankt das Schulgeld zwischen 48 fr. bis 1 fl. Die evangelische Oberschulbehörde aber sagt selbst in einem Erlasse von 1844: „daß das Schulgeld auffallend niedrig stehe, auch in der Erhöhung des Schulgeldes das natürlichste Mittel zur Erhöhung der Schullehrergehälte liege, der geringe Betrag der Schulgelde überdies noch den Nachtheil habe, daß der Schulunterricht selbst gering geachtet werde und an Werth verliere.“ Es sollte daher der betreffende Absatz des Art. 4 im Gesetze von 1836 auf eine entsprechende Weise abgeändert werden, und wenn nun das Minimum auf 1 fl. 12 fr. festgesetzt würde, so wäre dadurch den Schulstellen wirklich und nachhaltiggeholfen.

Die andern Vorschläge, die theils vom Schullehrerstande, theils von anderer Seite gemacht worden sind, können wir füglich übergehen.

2. Was aber die unständigen Lehrer betrifft, so heißt es zwar in den Motiven (S. 29): „Der Regel nach werden in Folge des Art. 5 Absatz 3 alle Unterlehrer neben ihrem Gehalt die Belohnung für Abtheilungs-Unterricht, also ein Einkommen von 200 fl. haben, und auch von den Lehrgehilfengehalten wird eine ziemliche Anzahl in Folge des Art. 8 erhöht werden können. Der einzelne Candidat wird durchschnittlich nur 2—4 Jahre Lehrgehilfe, 3—5 Jahre Unterlehrer sein, und es wird nicht mehr nöthig werden, auf anderem Wege mit Belastung der Gemeinden oder der Staatskasse für die Besserstellung dieser Lehrerkasse zu sorgen.“ Das wären nun freilich sehr schöne Aussichten, und wenn die Anstellung wirklich so bald erfolgen würde, so könnten sich die unständigen Lehrer auch mit dem spärlichen Gehalte eher zufrieden stellen. Allein sie werden auch in der nächsten Zeit ihre Carriere nicht so schnell machen, als hier versprochen wird, und wenn nun auch der Abtheilungs-Unterricht nicht so durchgreift, als der Gesetzes-Entwurf voraussetzt, so wird es immerhin manche Unterlehrer geben, welche bloß 150 fl. haben.

Den Lehrgehilfen hat zwar der neue Art. 7 eine Aufbesserung zugebracht, welche etwa 10 fl. beträgt. Es könnte nun zunächst auffallend erscheinen, daß nicht auch die Unterlehrer auf ähnliche Weise bedacht werden. Aber einmal werden diese mit der Aussicht auf Abtheilungs-Unterricht abgespeist, sodann ist die Absicht einleuchtend, die Zulage der Lehrgehilfenbesoldung dem Schullehrer, sofern er Kostreicher des Lehrgehilfen ist, zu seinen freilich sehr ungenügenden 80 fl. gesetzlichen Kostgeldes, noch zukommen zu lassen. Das wäre allerdings nicht mehr als billig, es müßte aber im Gesetzesartikel noch bestimmter ausgedrückt werden, daß es dem Kostgeber zugebracht ist, sonst wären Collisionen unvermeidlich. Es erheben sich aber auch hier allerlei Anstände: 1. Wenn dies der Sinn des Gesetzesartikels ist, dann hätten bloß die ständigen Lehrer, nicht aber die Lehrgehilfen, den Vortheil davon, den letzteren blieben nach wie vor 40 fl. fürs Jahr übrig; 2. dieser Aufschlag wäre auch für den Kostreicher, im Angesichte der Theuerung aller Lebensmittel, offenbar zu gering; 3. die selbstständigen Lehrgehilfen wären dann gegen die dem ständigen Lehrer zugesprochenen in doppeltem Vortheil; 4. die Amtsverweser, bisher schon gegen die Unterlehrer verkürzt, blieben auch jetzt fortwährend im Rückstand.

In Summa: die unständigen Lehrer, deren Loos und Zu-

kunst vor der Hand noch traurig genug ist, haben alle Ursache über die Kärghlichkeit von Art. 7 zu klagen. Wenn auch die Forderung, daß die Besoldung eines unständigen Lehrers nicht unter 180 fl. betragen soll, zu hoch gespannt sein sollte (die Bahnwärter aber haben ein Gehalt von 240 fl.), so dürfte doch Art. 52 des Gesetzes-Entwurfs von 1849, wonach Unterlehrer und Amtsverweser einen Gehalt von 200 fl., Lehrgehilfen von 150 fl. haben sollen, nicht als unbillig erscheinen. Und da auch die Zuweisung der Lehrgehilfen an die Schullehrer nicht so schnell und nicht so allgemein geschehen wird, als vielleicht gut wäre, so sollte bei den hohen Preisen der Lebensmittel und dem augenscheinlich kärghlichen Einkommen (19 fr. täglich, jetzt eine Zulage von $\frac{3}{4}$ fr.!) nothwendig noch Etwas geschehen. Auch wäre Art. 32 des Gesetzes von 1836, die Wohnung betreffend, jedenfalls dahin zu ändern, daß der Lehrgehilfe ein eigenes Zimmer und zwar nicht bloß ein heizbares, sondern ein geheiztes anzusprechen hätte, was eben jetzt, wo die Gemeinden manche Lokale und Heizungskosten ersparen werden, um so eher ausgemittelt werden könnte.

Ueberhaupt aber ist unser ganzes Schulwesen in ein Stadium hineingerathen, daß es nicht als gerechtfertigt erscheint, bloß einzelne wenige Artikel des bisherigen Schulgesetzes herauszugreifen, um durch angemessene Aenderungen den Schullehrern aufzuhelfen, die Schule selbst auch bedarf einer Aufhülfe, und der Entwurf von 1849 ist gewiß nicht bloß aus dem Schwindel der Revolutionszeit, sondern aus wirklichen tiefgefühlten Bedürfnissen des Schullebens hervorgegangen.

Es sei uns nun vergönnt, zum Schlusse noch einige besondere Punkte zur Sprache zu bringen.

I. Die Organisation der Volksschule.

Hier müssen wir entschieden auf den Entwurf von 1849 zurückgreifen, denn es handelt sich, wie Eisenlohr in seinen Erläuterungen dazu (S. 2) ganz richtig sagt, vor allem um die Erweiterung des Kreises der Volksschulen, hauptsächlich nach zwei Seiten hin, indem einmal die Bildung der Volksschüler überhaupt auch nach der Zeit ihrer Entlassung aus der gewöhnlichen Volksschule mehr ins Auge zu fassen ist, sodann indem allen denjenigen Kindern des Volks, die durch Fähigkeit sich auszeichnen und deren Zeit durch die Beschäftigung ihrer Eltern

nicht zu sehr beschränkt ist, Gelegenheit gegeben werden muß, einen gründlicheren Unterricht zu genießen, als dies bei der Masse der Fall ist. (Fortbildungs- und höhere Bürgerschulen.)

Was nun 1. die Fortbildungsschulen betrifft, so begegnet uns hier in dem modificirten Gesetzes-Entwurf als neu der Artikel 2, welcher also lautet:

„Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagschulpflichtige Jugend zum Besuche dieser statt der Sonntagschulen angehalten werden.“

Dieser Artikel ist durch das thatsächliche Bedürfniß abgerungen, er beginnt aber offenbar mit einem fatalen Wenn, ohne eine dringend nothwendige Norm zu geben. Weil hie und da in Städten von selbst solche Fortbildungsschulen entstanden sind, so sucht man nun das Hinderniß der Sonntagschulen zu entfernen, wie denn inzwischen schon zur Verwandlung der Sonntagschulen in Fortbildungsschulen unter der Hand die Genehmigung der höheren Behörden erteilt worden ist. Es sollte aber die Sache nicht in das Belieben der Gemeinden gestellt, sondern zum Gesetze werden, denn die Fortbildungsschulen werden durch Verkürzung der Schulzeit um 1 Jahr und durch ausgebehten Abtheilungs-Unterricht nur um so nothwendiger werden, nicht bloß für die Stadt, sondern auch fürs Land. Soll also Etwas herauskommen, so wäre der Artikel etwa so zu formuliren: „An die Stelle der Sonntagschule treten für die männliche Jugend Winterabendschulen, welche von Martini bis Georgii zwei Mal in der Woche in je 2 Abendstunden zu halten sind.“ Diese Fortbildungsschulen könnten um so eher befohlen, statt empfohlen werden, da nach Art. 3 des Gesetzes von 1836 in der Sonntagschule vorzugsweise diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden sollen, die für das bürgerliche Leben von Nutzen sind, und da die Erfahrung allermwärts zur Genüge gezeigt hat, daß die Sonntagschulen nichts sind und nichts leisten.

a. Die Fortbildungsschulen in Städten haben sich als gewerbliche inzwischen selbst allmählig Bahn gebrochen; im Jahre 1818 schon wurden neben den seit 300 Jahren bestehenden Sonntagschulen besondere Sonntagsgewerbeschulen eingerichtet, anfangs von Volksschullehrern, später hauptsächlich von Reallehrern. Auch diese erschienen jedoch bei der auf 1 Stunde beschränkten Lehrzeit und den spärlichen Lehrkräften für die jetzige Zeit als ungenügend. Daher wurde 1853 die Errichtung weiterer Anstalten angeordnet, und von

einer Königl. Commission zunächst mit den Gemeindebehörden der größern und gewerbreichern Städte Verhandlungen eingeleitet, worauf am Ende desselben Jahres eine allgemeine Einladung zu Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen erging. Als leitende Grundsätze wurden dabei bezeichnet, daß die bestehenden Sonntagsgewerbeschulen da, wo es die Verhältnisse anrathen, neben den erweiterten Fortbildungsschulen, welche den Unterricht auf Werktagsabende auszudehnen haben, fortbestehen können, daß der Unterricht sich in der Regel auf 6—8 Monate zu beschränken und in den kleinern Orten auf gewerbliche Aufträge (nach Umständen auch Buchführung), praktisches Rechnen (nach Umständen auch Geometrie) und auf Freihand- und Linearzeichnen sich zu beschränken habe, in größeren Städten aber in einem zweiten höhern Curs für Gesellen, ältere Lehrlinge und auch jüngere Meister, der Unterricht je nach den örtlichen Bedürfnissen sich noch weiter erstrecken solle auf Fortsetzung der mathematischen Fächer, gewerbliche Physik und Mechanik, gewerbliche Chemie, Fachzeichnen und Modelliren, Buchführung und Gewerbsökonomie.

So hatte sich schon im Winter 1855—56 ein ganzes Netz solcher Anstalten über das ganze Land verbreitet, aber sie gedeihen nicht recht, weil viele Lehrmeister keinen Sinn dafür haben, was nicht bloß in kleinern, sondern auch in größeren Städten der Fall ist, es sollte daher allgemein festgesetzt werden, daß kein Lehrling zur Gesellenprüfung zugelassen wird, der nicht über fleißigen Besuch dieser Schulen sich ausweisen kann (wie denn in Baiern bei Gesellen- und Meisterprüfungen, auch bei Einholung des Heirathsconsens stets das Schulzeugniß ein unentbehrliches Document ist.)

b. Aber auch auf dem Lande sollten Fortbildungsschulen allgemein eingeführt werden. Die Versuche, welche bisher damit gemacht wurden, konnten nicht gelingen oder kein Gedeihen haben, weil die wohlmeinende Absicht der Geistlichen oder Lehrer an den Hindernissen der Ortsbehörden, der Väter und der ledigen Jugend selbst scheiterte. Indes hat sich doch allmählig das Bedürfniß immer mehr fühlbar gemacht. Finden die ledigen Söhne für Spinnstuben ihre Winterabendstunden heraus, so könnten dieselben auch zu einer unterhaltenden und zugleich belehrenden Verwendung dieser Stunden angehalten werden. Dies ist aber nur möglich, wenn eine gesetzliche Verpflichtung dafür besteht. Es leuchtet von selbst ein, daß diese Fortbildungsschulen auf dem Lande hauptsächlich auch die Verhältnisse des Landes, d. h. die Bedürfnisse der Landwirthschaft ins Auge fassen sollten, und es

verdient in dieser Beziehung der Vorgang einzelner Oberamtsbezirke rühmende Erwähnung, welche aus Mitteln der Amtskörperschaftskasse eine Summe für solche Schullehrer ausgeworfen haben, die landwirthschaftliche Abendschulen gründen. Freilich ist auch hierzu, neben Anderem, eine gesetzliche Verpflichtung der ledigen Jugend nöthig, weil sonst trotz aller Bemühungen der Ortsschulbehörde nichts erreicht wird, ferner setzt die Einführung ländlicher, besonders landwirthschaftlicher Abendschulen auch eine landwirthschaftliche Bildung der Lehrer voraus, welche aber bei versprochener Ausstattung der Schulstellen mit Güterstücken ohnedem ferner nicht mehr entbehrt werden kann. Die Schweiz ist mit diesen landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen bereits vorgegangen (cfr. Eisenlohr: die Volksschule und die Landwirthschaft mit einem Anhang: Plan einer landwirthschaftlichen Fortbildungsschule von H. Erzinger, einem Schweizer). Wir wollen nicht so verstanden sein, als ob wir forderten, daß nun mit einem Federstrich und mit einem Schlag diese Fortbildungsschulen in Schweizer Art überall durchgeführt werden sollten, denn Eisenlohr hat ganz Recht, wenn er sagt: „das wäre das Mittel, die ganze Sache zum Voraus einer sichern Selbstauflösung entgegenzuführen“ (S. 27), aber wir möchten auch die Sache nicht auf bloße Aufmunterung und Unterstützung beschränkt wissen (wie Eisenlohr), weil dabei thatsächlich Nichts erreicht würde, sondern wo die Bedingungen vorhanden sind, sollte die Oberbehörde auf Einführung solcher Abendschulen bringen, sie können ja anfangs aus der gewöhnlichen Sonntagschule heraus und allmählig mehr in die Landwirthschaft hineinwachsen.

2. Der zweite Punkt sind die höheren Volksschulen. Diese hat der Entwurf von 1849 ausdrücklich in Art. 7 aufgenommen. Das Bedürfniß derselben hat sich in manchen Städten so entschieden geltend gemacht, daß ihm bereits durch sogenannte Mittelschulen entsprochen worden ist, während Tübingen in seiner Mädchenschule denselben Zweck durch Errichtung von sogenannten A- und B-Klassen längst zu erreichen gesucht hat. Diese Mittelschulen nun bezeichnen sich schon durch ihren Namen als Mittelglieder zwischen der gewöhnlichen Volksschule und den Realschulen oder lateinischen Schulen. Daher fordern sowohl Leistner (a. a. O. S. 113) als der ungenannte Verf. einer Reihe von Artikeln über unser Volksschulwesen im Schwäb. Merkur vom 30. Januar solche Anstalten, welche die Kluft zwischen unsern Volksschulen und den Realschulen ausfüllen. Ersterer agt ganz gut, es sei geboten, die Volksschule so zu organisiren, daß

durch sie nicht nur das niedere, sondern auch das mittlere Bedürfniß an Schulbildung befriedigt werde. Letzterer klagt mit Recht darüber „daß bei uns in persönlicher und sachlicher Beziehung zwischen Volks- und Realschulen eine große Kluft bestehe, wie sie namentlich in Norddeutschland keineswegs Statt finde, während doch offenbar beiderlei Anstalten auf dem gleichen Boden und für die gleichen Zwecke der bürgerlichen Bildung arbeiten.“ Beide Männer vermahren sich aber dagegen, als ob sie damit die Realschule antasteten wollten, im Gegentheil erwartet Leistner, daß die Realschulen noch höher steigen, und der Anonymus im Merkur glaubt, daß, um die Bedürfnisse der verschiedenen Schichten des Volkes zu befriedigen, nicht bloß die Volksschule, sondern auch die Realschule, sich noch viel mannigfaltiger gliedern müsse. Wir unsrerseits nehmen jedoch keinen Anstand zu sagen, daß in den kleinern Städten, wo neben die lateinische Schule noch eine Realschule gestellt worden ist, diese in eine höhere Volks- oder Bürgerschule umgewandelt werden sollte. Es ist allgemeine Erfahrung, daß die Realschulen in kleineren Verhältnissen ihrem Zweck gar nicht entsprechen, auch sieht, dem Vernehmen nach, das Realschulwesen überhaupt einer durchgreifenden Aenderung entgegen, hier also wäre der Punkt, wo der Volksschule das Bedürfniß einer höheren Organisation befriedigt werden könnte. Die üble Stellung der bisherigen Volksschule (und der lateinischen) zur Realschule wäre beseitigt, die besten Kräfte, welche bisher der Volksschule sich entzogen, blieben dieser erhalten und es wäre dem Lehrer weitere Aussicht auf Beförderung geboten.

Aber auch für die weibliche Bildung sollte in der Volksschule besser gesorgt sein, dies könnte auch in kleinen Städten geschehen, und würde den Töchteranstalten, diesen schädlichen Treibhäusern, die aber freilich bei den bestehenden Verhältnissen vielfach ein nothwendiges Uebel geworden sind, den wohlthätigen Todesstoß geben.

II. Organisation der Schultätigkeit.

Hierin ist auch bei uns, im Gegensatz gegen das frühere abstracte und zerfahrene Wesen, das im Schulunterricht herrschte, eine heilsame Reaction herbeigeführt worden durch die Verordnungen, welche analog den preussischen Regulativen, der Schule bestimmte praktische Ziele setzen, denselben ihre wahre Stellung im Gesamtleben des Volkes anweisen, sie von ihrer geträumten Autonomie zurück ins richtige Verhältniß zu den vielen Factoren des Lebens stellen und neben dem religiösen Stoff zugleich den weltlichen Bildungselementen durch Ein-

führung des Lesebuchs ihre Geltung eingeräumt haben. So stark auch die Opposition, theils innerhalb, theils außerhalb des Lehrerstandes hiergegen sich erhob, so sind doch die Gegner, die von verschiedenen Seiten her ihr Geschrei erschallen ließen, allmählig bei uns verstummt. Die Einen behaupteten, die Volksschule solle durch jene Verordnungen herabgedrückt, der großen Mehrheit des Volks eine umfassende Bildung vorenthalten, und der Lehrstand selbst in seinem Bildungsgrade depotenzirt, dadurch auch von seinen Ansprüchen auf eine würdigere sociale und ökonomische Stellung zurückgebracht werden. Reifere Ueberlegung dagegen hat der Einsicht immer mehr Geltung verschafft, daß dies nicht die Absicht der Regierung oder der Oberschulbehörde sei, daß dagegen dem Volksschul-Unterricht nur zur dringend nothwendigen Solidität und Concentration verholfen werden soll. Auch haben die neuen Lehrerprüfungen gezeigt, daß das Maß der Anforderungen an die künftigen Lehrer keineswegs beschränkt worden ist.

Die Andern dagegen suchten von einseitig kirchlichem Standpunkt aus das Lesebuch schon in seiner Geburt zu ertöden, angeblich, weil dadurch die heilige Schrift von ihrer centralen Stellung in der Volksschule verdrängt werden wolle. Umsonst wies man auf Norddeutschland hin, wo schon längst Lesebücher in der Schule eingebürgert sind. Man hat sich aber inzwischen auch von diesem Schrecken erholt, und die vielfach irreführende öffentliche Meinung hat sich bald mit dem Lesebuch ausgeföhnt.

Dagegen sind in Betreff der Aufgabe der Volksschulen 3 Punkte ins Auge zu fassen, die wohl einer näheren Würdigung bedürfen.

1. Das Verhältniß zur Kirche und ihre Forderungen betreffend, so hat zwar die Oberschulbehörde dem Lesebuch neben der Schrift in anerkennungswerther Weise die nöthige Zeit eingeräumt, auf der andern Seite ist aber nicht zu verkennen:

- a. daß vielfach, theils unter der Hand, theils in öffentlich ausgegebenen Lehrplänen, der religiöse Stoff eine gewiß nicht heilsame absorptive Oberherrschaft über die andern Fächer der Volksschule ausübt.
- b. Daß auch die Oberschulbehörde selbst in ihren Anforderungen an die Masse des einzuprägenden religiösen Memorirstoffs des Guten zu viel gethan und damit theils dem weltlichen Gedächtnißstoff der gewiß ein gutes Bürgerrecht in der Volksschule hat, den Raum nahe zu hinweggenommen, theils einem vorherrschend gedächtnißmäßigen Treiben Vorschub geleistet hat.

2. Was die Aufgabe der Schule gegenüber dem weltlichen Leben und seinem Bildungsbedürfnisse betrifft, so ist allerdings das Lesebuch eine dankenswerthe Gabe. Aber es darf nicht verkannt werden, daß zur rechten Behandlung des Buches gar viel gehört, wenn nicht die doppelte Gefahr, einmal den Unterricht zu desorganisiren, sodann den Kindern statt einer elementaren Bildung eine fragmentarische Vielwisserei beizubringen, herbeigeführt werden soll. Den Lehrern ist nun das Buch in die Hand gegeben, und über die zweckmäßige Behandlung desselben viel geschrieben und geredet worden. Es ist aber trotz der anwachsenden Lesebuch-Litteratur notorisch, daß viele Lehrer gar nicht wissen, was sie mit diesem Buche eigentlich anfangen und wie sie es handhaben sollen, und da hierzu offenbar ein sicheres Wissen und ein fester Plan erforderlich ist, um dem Unterrichte die nöthige Einheit zu geben und denselben zugleich fruchtbar zu machen, so sollte nothwendig das Lesebuch schon in den Bildungsanstalten der künftigen Lehrer fleißig getrieben werden.

3. Das Verhältniß der Schule zum Staate betreffend, so ist gewiß mit vollem Recht von dem Entwurfe des Jahres 1849, Art. 5, in die Aufgabe der Volksschule auch die Pflege der Vaterlandsliebe aufgenommen und mit demselben Nachdruck hebt auch der Anonymus in der schwäbischen Chronik hervor, daß das nationale Element auch in der Volksschule seine Grundlage erhalten müsse, ein Punkt welcher nebst andern den Verf. am kenntlichsten zu machen scheint. Man hat wohl nach dem Revolutionssturm über diese Anforderung an die Volksschule viel gespottet, aber sie hat demungeachtet ihre volle Berechtigung und es wäre an der Zeit, auch durch eine richtige Benutzung des Lesebuchs erleichtert, das vaterländische Element mehr, als bisher geschehen ist, auch schon in der Volksschule zu pflegen. Auch hierin kann uns die preussische Schule zum Vorbilde dienen, freilich ist dort das Nationalbewußtsein viel intensiver und berechtigter als bei uns, aber auch das kleine Glied gehört so gut als das große zum ganzen Leibe deutscher Nation. Wenn wir auch der von jenem Ungenannten wieder vorgebrachten Empfehlung einer militairischen Vorbildung der Volksjugend durch Freiturnen das Wort nicht reden können, weil damit in der Volksschule, bei unsern Verhältnissen, niemals Etwas erreicht werden kann, so wäre doch theils durch den Unterricht in der vaterländischen Geschichte, theils durch die Pflege des Gesangs, theils durch angemessene Feier der für das engere und weitere Vaterland wichtigsten Tage gewiß manches Gute zu erzielen.

III. Organisation der Schulleitung.

Auch hierfür hat bereits der Gesetzes-Entwurf vom Jahre 1849 unstreitig die richtigen Wege gezeigt, so Manches auch davon im Einzelnen beanstandet werden mag, und auch unser Anonymus spricht hierfür als obersten Grundsatz den aus, „daß ein wahrhaft belebender Einfluß auf die Volksschule nicht erwartet werden dürfe von einer bloß von oben her geübten Aufsicht, sondern bloß von der Gemeinde aus, deren eigenste Sache das Volksschulwesen sei.“

1. Ortsschulaufsicht. Was nun a. die Idee der Oberlehrer betrifft, die theils im Art. 80 jenes Entwurfs, theils in dem 4. Artikel unsers Ungenannten, für die Ortsschulleitung besonders betont wird, so ist diese allerdings in größeren Städten und Schulsystemen nicht bloß ganz am Platze, sondern auch, wie das Beispiel von Norddeutschland zeigt, sehr heilsam. Es ist auch ganz wahr, daß in größeren Gemeinden von auch noch so tüchtigen Männern, wenn sie nicht mitten in der täglichen Arbeit stehen, diejenige specielle Aufsicht über den Gang des Unterrichts unmöglich geübt und das organische Zusammenwirken der verschiedenen Kräfte nicht erzielt werden kann, welche für einen gedeihlichen Erfolg des Unterrichts nöthig ist. Eben so wenig läßt sich verkennen, daß durch eine entsprechende Theilnahme des Volksschullehrerstandes an der Leitung des Schulwesens auch ein edles Standesgefühl genährt und gepflegt werden kann. Dagegen müssen wir eben so bestimmt behaupten — und unsere Schullehrer selbst geben dies zu — daß in kleineren und mittleren Städten das Institut eines Oberlehrers nur zu allerlei Unzuträglichkeiten und widerlichen Collisionen führen würde.

b. Ebenso richtig ist im Allgemeinen die Idee der Gemeindegenschulpflege (cfr. Art. 81 des Entwurfs von 1849), denn die im Art. 72 des Gesetzes von 1836 genannte Ortsschulbehörde, d. h. der Kirchenconvent mit dem Vorsteher des Pfarrers, bekümmert sich thatsächlich, mit Ausnahme des letzteren, gar nicht um das Interesse der Schule und erscheint, trotz regelmäßig wiederkehrender Einladungen, nicht einmal bei den halbjährlichen Prüfungen, außer, wenn Tagelöhner ausgesetzt sind. Dagegen ist die Bildung jener projectirten Gemeindegenschulpflege durch periodische Wahlen einer gewissen Anzahl von Gemeindegemitgliedern, wie sie theils in jenem Entwurf, theils im betreffenden Artikel unsers Anonymus vorgeschlagen ist, aus verschiedenen Gründen unthunlich. Der Hauptgrund ist: man hat des Wählens mehr als genug, dies sieht man bei den Wahlen der Gemeinderäthe

und der Pfarrgemeinderäthe, welche in der Regel enorme Minoritäts-
wahlen sind, und auch so nur mit Noth und Zwang zu Stande ge-
bracht werden können. Dies würde sich selbst in größeren städtischen
Gemeinden zeigen, wo doch im Ganzen mehr Sinn für Schulbildung
gesucht wird. Dagegen läge es nahe, den schon bestehenden Pfarr-
gemeinderath zur lebhafteren und regelmäßigen Betheiligung an der
Ortschulaufsicht beizuziehen, was theilweise in Betreff der Sonntags-
und der Winterabendschulen auch schon mit gutem Erfolg geschehen ist.
Sollten dagegen Bedenken entstehen, so bliebe es dem Geistlichen unbe-
nommen, als Vorstand des Kirchenconvents in Uebereinstimmung mit
demselben tüchtige Männer aus der Mitte der Gemeinde ins Interesse
für die Angelegenheiten des Schulwesens hereinzuziehen.

Als wesentlichen Punkt aber haben wir noch

e. hervorzuheben, daß die schon im Art. 75 des Gesetzes von
1836 geforderte und im Art. 81 des Entwurfs von 1849 noch bestimm-
ter betonte Beiziehung der Schulmeister zu den Sitzungen des Kirchen-
convents in Schulsachen, welche thatsächlich nie oder doch nur in sel-
tenen Fällen erfolgt ist, und mit Recht als ein Hauptdefiderium des
Lehrerstandes bezeichnet wird, endlich einmal zur Wahrheit werden,
weil dadurch hauptsächlich dem Lehrer seine richtige Stellung und sein
erforderliches Ansehen in der Gemeinde gesichert wird.

2. Die Bezirkschulaufsicht ist nach Art. 76 des Gesetzes
von 1836 dem Dekan oder einem der Geistlichen der betreffenden Con-
fession von der Oberschulbehörde zugewiesen. Hier hat nun die katholische
Kirche unseres Landes in richtiger Würdigung der Verhältnisse den ohne-
dem mit einem doppelten Amte belasteten Dekan der Obliegenheit der
Bezirkschulaufsicht entbunden, und dafür einem mit dem Schulwesen ver-
trauten Geistlichen das Bezirkschulinspectorat übertragen. In unserer
evangelischen Landeskirche dagegen ist dem Dekan diese Bürde nach wie
vor auferlegt und neben ihm ein Geistlicher mit der Haltung und
Leitung der Lehrerconferenzen beauftragt. Dies ist offenbar eine In-
convenienz und es wäre wohl an der Zeit dem Letzteren, der in unun-
terbrochenem Verkehr mit den Lehrern des Bezirks steht, der sich mit
dem Stande des Schulwesens in fortlaufender Bekanntschaft zu erhalten
hat und die theoretisch praktische Fortbildung der Lehrer, wie auch die
Interessen und Bedürfnisse der Schule pflegen und befriedigen soll,
die Bezirkschulaufsicht zu übertragen, damit so eine fördernde einheit-
liche Leitung dieser Aufsicht hergestellt werde. Es ist aber eine sehr
gute Idee, welche der Entwurf von 1849 in §. 86 über die Bezirks-

Schulleitung ausspricht, wenn dort der Bezirksschulaufseher durch Mitglieder theils des Lehrerstandes, theils der Amtsversammlung verstärkt wird, nur daß entschieden jenes Collegium zu großartig und schwerfällig angelegt ist. Dagegen sollte je ein Mitglied des Lehrerstandes und eines aus der Amtscorporation dem Bezirksschulaufseher sowohl für die Besprechung der gemeinsamen Schulangelegenheiten, als auch für die vorzunehmenden Schulprüfungen beigegeben werden, was theils für den Lehrerstand, theils für die Amtsversammlung (als politische Vertretung des Bezirks) ermunternd und für das Interesse des Schulwesens gewiß nicht unerwünscht wäre.

3. In Betreff der Oberleitung des Volksschulwesens hat abermals der Entwurf von 1849 im Art. 92 ganz das Richtige, indem er für das gesammte Volksschulwesen Eine obere Behörde verlangt und auch der Anonymus im schwäb. Merkur beklagt mit Recht die bei uns noch bestehende Trennung der verschiedenen Behörden, die sich in die Führung der verschiedenen Seiten des bürgerlichen Schulwesens theilen (Studienrath für Real- und Gewerbeschulen, Consistorium und Kirchenrath für das Volksschulwesen, Commission für die Erziehungshäuser [Taubstumm- und Blindenanstalten, Waisenhäuser], Centralleitung der Wohlthätigkeitsvereine für die Industrieschulen, Centralstelle für Gewerbe und Landwirthschaft betheiligt bei den Fortbildungsschulen). Das ist offenbar eine unerträgliche Zersplitterung und wenn ja centralisirt werden soll, so muß es hier geschehen, wie dies auch bereits in Preußen und Sachsen der Fall ist.

Noch ein sehr empfehlenswerthes Moment ist ferner im Entwurf von 1849 enthalten, das nicht bloß manche oft verborgene, oft schreiende Mißstände im Schulwesen beseitigen, sondern auch neues Leben und neuen Schwung in dasselbe bringen könnte, nämlich §. 93: „die Oberschulbehörde wird von Zeit zu Zeit durch ordentliche und außerordentliche Mitglieder Untersuchungen über den Stand des Volksschulwesens in einzelnen Bezirken anstellen.“

Endlich möchten wir noch 3 Punkte nur kurz andeuten, welche gleichfalls der Oberschulbehörde zur besondern Berücksichtigung empfohlen werden dürften, und sämmtlich die Zu- und Fortbildung des Lehrerstandes betreffen.

1. Bei der Auswahl der Schulzöglinge sollte mehr auf die sittliche als auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit gesehen werden. Unsere Schuljugend bedarf in erster Linie der rechten Zucht und wird darunter Etwas werden, auch wenn ihre Kenntnisse das vorgeschriebene

Ziel nicht erreichen sollten. Diese Zucht kann aber nur von solchen Lehrern geübt werden, die sich selbst in der Zucht haben. Ein christlich durchgebildeter Mann, wäre er auch kein Meister in Israel, und wäre sein Wissen auch noch so sehr Stückwerk, kann doch sehr heilsam wirken durch den Geist, der von ihm ausgeht, wogegen ein schulgewandter Lehrer, aber von mangelhaftem oder zweifelhaftem oder gar anrüchlichem Charakter, in kurzer Zeit unendlich viel verdirbt, oder doch in der Hauptsache Nichts leistet.

2. Unsere Seminarbildung ist zwar von den Extravaganzen einer aufblühenden Vielwisserei zurückgebracht, aber auch hier, wo die Anfänge des Charakters sich bilden, sollte das Element der Zucht vorzugsweise gepflegt und nicht etwa aus Mangel an erforderlichen Lehrkräften zum Schaden des Standes, der Gemeinden und der betreffenden Subjecte selbst zu große Nachsicht geübt werden.

Ferner, je tüchtiger die Lehrer sein müssen, um der Schulaufgabe bei beschränkter Zeit genügen zu können, desto nöthiger ist eine gründliche praktische Vorbildung, und es ist daher gewiß sehr am Platze, wie Eisenlohr (Gutachten zum neuen Entwurf S. 49) es als ein dringendes Bedürfniß bezeichnet, daß dem zweijährigen Kurs ein weiterer einjähriger, vorherrschend praktischer Kurs angehängt werde, in welchem, nach dem Vorgang der preussischen Seminare, die jungen Leute im selbstständigen Unterrichten an einer förmlichen Seminarsschule sich zu üben haben.

Dann aber werden sich unsere Seminare auch der Aufgabe einer landwirthschaftlichen Vorbildung ihrer Zöglinge nicht länger entziehen können, sowohl wegen des eigenen landwirthschaftlichen Betriebs, welcher den Landschullehrern bevorsteht, als wegen der landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen. Diese Forderung finden wir nun so eben auch in der von Eisenlohr dem Druck übergebenen Rede über die Volksschule und die Landwirthschaft bestimmt ausgesprochen, wobei zugleich der zweite Anhang uns mit der Einrichtung des Schullehrer-Seminars zu Wittingen, Canton Aargau in der Schweiz, bekannt macht. Hier wird als Hauptbestimmung des Seminars neben der theoretischen und praktischen Heranbildung der Jünglinge auch dies ausgesprochen, daß „die Gemeindefchullehrer zur Führung eines volksthümlichen und verständigen Haus- und Landlebens befähigt werden sollen“, und der Unterricht in der Landwirthschaft ist ein wesentliches Element des Lehrplans, um, wie es so schön ausgesprochen wird, die Jünglinge in steter Verbindung mit dem Landleben zu erhalten, sie durch Selbstpflanzung eines

Theils ihrer Lebensmittel möglichst billig zu beköstigen und endlich sie zu rationeller Bewirthschaftung eines vorzüglich auf Landbau angewiesenen Hauswesens anzuleiten, damit sie später namentlich der weniger bemittelten Volksklasse in der Bewirthschaftung eines kleinen Hauswesens zum ermunternden Beispiel dienen und zugleich ihr Einkommen durch mancherlei Erträgnisse einer fleißigen, sparsamen und ansehnlichen Besorgung ihres Eigenthums verbessern.

3. Die Lehrgehülfen sollten aus vielen Gründen wieder in der Regel der Familie des Schulmeisters zugetheilt werden, die Regel ist inzwischen zum großen Schaden der unständigen Lehrer und ihrer Stellung zu den ständigen eigentlich zur Ausnahme geworden, und wenn etwa Art. 7 des neuen Entwurfs, indem er die Lehrgehülfengehalte mit Frucht oder ihrem Aequivalente bedenkt, damit die Absicht hat, diese wohlbegründete Regel wieder herzustellen, so verdient er den aufrichtigen Dank des gesammten Lehrerstandes, denn es ist einleuchtend und durch manche traurige Erfahrungen bezeugt, daß für einen 19jährigen Menschen eine plötzlich eintretende absolute Selbständigkeit die größten sittlichen Gefahren mit sich führt, wie auch die pädagogische und praktische Fortbildung des angehenden Lehrers erschwert.

Bemerkungen über den mathematischen Unterricht.

Von L. Baklauf, Lehrer an der Bürgerschule zu Barel in Oldenburg.

Erster Artikel.

Die Mathematik hat ihre Aufnahme unter die Gegenstände des gewöhnlichen Unterrichts gewissermaßen einem Vorurtheile zu verdanken. Ihr Studium nimmt die Verstandesthätigkeit des Schülers mehr in Anspruch, als vielleicht irgend ein anderer Unterrichts-Gegenstand. Man schrieb ihm daher die Kraft zu, den Verstand im Allgemeinen auszubilden; ja man verstieg sich sogar zu der Behauptung, daß für die intellectuelle Ausbildung des Jünglings jeder andere Unterricht überflüssig sei. Wie jede übertriebene Behauptung schlug auch diese in ihr Gegentheil um, und so begegnet man denn auch wohl dem Ausspruch, daß nur Dummköpfe an der Beschäftigung mit der Mathematik Gefallen finden könnten.

Es wird nicht nöthig sein, den Lesern der Revue gegenüber das Vorurtheil von der allgemeinen Verstandesbildung durch die Mathematik noch weitläufig zu widerlegen. Es giebt eben keine einfache und angeborne Kraft des Geistes, welche man Verstand zu nennen berechtigt, welche einer allseitigen Ausbildung durch eine einseitige Beschäftigung fähig wäre. Das einzige Substantielle in der Seele, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, sind die von ihr gebildeten Vorstellungen; auf ihnen beruht auch jede Verstandesthätigkeit, jede Verstandes-Ausbildung, freilich nicht insofern sie einzeln dastehen, sondern insofern sie zu Reihen und Massen von der mannigfaltigsten inneren Gliederung mit einander verbunden sind. Insofern die Verbindungen zwischen den Vorstellungen den Beziehungen zwischen den Objecten entsprechen, insofern wird es möglich, durch eine innere geistige Thätigkeit in der Erfahrung nicht vorliegende Eigenschaften der Dinge zu erkennen, den Verlauf der Begebenheiten im Voraus zu construiren; insofern aber jene Verbindungen den logischen Beziehungen gemäß gebildet sind, insofern ist es möglich, sich zu klaren und deutlichen Vorstellungen zu erheben. Erst durch jene Verbindungen werden, wie in einem früheren Aufsatze (Päd. Rev. 1856, Bd. 43, S. 161 ff.) ausführlicher erörtert ist, die Vorstellungen zu Begriffen ausgebildet.

Zunächst und unmittelbar erstreckt sich daher eine einmal erworbene Verstandesbildung nicht weiter, als der Umfang der Vorstellungen

geht, auf denen sie beruht; die durch das Studium der Mathematik erworbene würde sich demnach nur auf quantitative und räumliche Verhältnisse erstrecken. Indessen ist das Wort Umfang hier nicht im streng logischen Sinne zu nehmen: eine oft nur entfernte Analogie reicht schon hin, ein Object so weit unter eine Vorstellung zu subsumiren, daß die früher gebildeten Vorstellungsmassen eine verständige Betrachtung desselben möglich machen; reicht schon hin, um ein Verschmelzen der Vorstellung jenes Objects mit einer schon vorhandenen andern zu bewirken und so sie mit einem Schlage in eine fertig ausgebildete Vorstellungsmasse einzureihen. Man kennt ja den Gebrauch von Bildern und Gleichnissen um eine Sache klarer zu machen. Wer dem Anfänger in der Logik die Umfänge der Begriffe als Kreise construirt und ihm daran die Lehre von den Schlüssen zu erläutern versucht, der rechnet darauf, daß gewisse einfache geometrische Beziehungen ihm schon geläufig geworden sind, und daß er diese mit Leichtigkeit auf die ihm fremdern logischen übertragen kann. Die Zahlen- und Tonlinie sind andere Beispiele der Anwendung geometrischer Anschauungen auf scheinbar ihnen ganz fernliegende Dinge. Und wirklich beruhen die genannten Uebertragungen nicht auf Zufall oder Willkür, sondern sind in dem Wesen der Sache begründet; ebenso wie in der Vorstellung des Räumlichen die einzelnen Punkte müssen: so in der des Logischen Umfangs, der Zahlen- und Tonlinie die einzelnen Elemente neben einander gesetzt, ihre Vorstellungen müssen in beiden Fällen auf ganz gleiche Weise mit einander verbunden werden, nur daß das eigentlich räumliche Auseinandersetzen bei den letztern fehlt. Ja es fehlt im Grunde nicht einmal bei ihnen, sondern es kommt wirklich dazu; nur wissen wir, daß es eigentlich nicht dazu kommen sollte. Auf eine ähnliche Weise begleiten, — wenn ich nicht etwa etwas mir Eigenthümliches fälschlich verallgemeinere — Bilder des Räumlichen fast fortwährend unser Vorstellen und Denken, auch wenn es sich auf etwas gänzlich Unräumliches bezieht. Wenn auch diese Bilder fast unbemerkt neben den andern Vorstellungsweisen hinlaufen, und kaum zum Bewußtsein kommen, so erleichtern sie uns doch die übrige Arbeit. Viele im Grunde von der Mathematik weit abliegende geistige Operationen bekommen so eine Stütze an der schon ausgebildeten geometrischen Phantasie, wenn auch zugestanden werden muß, daß zur Ausbildung derjenigen Vorstellungsmassen, welche hierbei in Betracht kommen, eben kein großes geometrisches Studium nothwendig ist.

In einer andern Beziehung, die mit der vorigen fast immer

zusammentrifft, kann man dem Studium der Mathematik in noch höherem Grade eine allgemein bildende Kraft zuschreiben. Jeder Fortschritt in der Erkenntnißbildung besteht, abgesehen von der bei dem Erwachsenen verhältnißmäßig wenig wichtigen Bildung neuer elementarer Wahrnehmungen, in der Bildung neuer Verbindungen zwischen den schon vorhandenen Vorstellungen. Es vergeht aber eine gewisse Zeit, ehe jede dieser Verbindungen den gehörigen Grad der Innigkeit erlangt, und während dieser Zeit werden leicht diejenigen Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt, welche zunächst zur Wirksamkeit kommen sollten. Es wird also nicht allein Zeit gespart, wenn ein Theil der nöthigen Verbindungen schon vorher fertig ist, sondern die Bildung ausgedehnterer Vorstellungsmassen würde gar nicht möglich sein, wenn nicht ihre einzelnen Glieder fertig vorlägen, wenn nicht ein fester Kern vorhanden wäre, dem das neu hinzukommende sich anschließen kann. Räumliche und quantitative Verhältnisse bilden aber die Grundlage für alle unsre Auffassungen der materiellen Welt und die letzteren sind auch für das rein Geistige keineswegs gleichgültig. In unzählig vielen Fällen wird das Vorhandensein schon fertig gebildeter mathematischer Vorstellungen, die darauf beruhende größere Gewandtheit in der Auffassung räumlicher und quantitativer Verhältnisse die Bildung andrer Erkenntnisse wesentlich erleichtern, ja erst möglich machen. Und zwar ist es nicht dasjenige, was man mathematische Kenntnisse nennt, was hierbei allein oder auch nur vorzugsweise in Betracht kommt, sondern namentlich die sogenannte mathematische Phantasie. Die populäre Astronomie setzt keine mathematischen Kenntnisse voraus, man kann zum Verständniß der meisten Maschinen gelangen ohne Rechnungen und weitläufige geometrische Constructionen; aber die erste wird doch in der Regel für den ein verschlossenes Buch bleiben, das letztere wird in der Regel für den unmöglich sein, der nicht durch mathematisches Studium genügend vorgebildet ist. Das Verständniß beruht in beiden Fällen darauf, daß man sich ein Phantasiebild von den Bewegungen der Himmelskörper, von dem Ineinandergreifen der einzelnen Maschinentheile entwerfen kann; und das wird nicht möglich sein, oder doch nur mit Hülfe von gut ausgeführten Zeichnungen und Modellen, wenn das Entwerfen des geometrischen Gerippes, das Auffassen der quantitativen Verhältnisse nicht mit Leichtigkeit, ja gewissermaßen von selbst von Statten geht. Es ist freilich nicht zu läugnen, daß auch nicht mathematisch Gebildete es hierin zu großer Fertigkeit bringen können; man findet nicht selten talentvolle Mechaniker, welche auch nicht einen

Begriff von Mathematik besitzen; aber es ist klar, daß die Ausbildung der mathematischen Phantasie auch auf anderm Wege, durch Zeichnen, durch mechanische Arbeiten und dergl., erlangt werden kann, und das gemeine Rechnen muß hier mit zur Arithmetik gerechnet werden. Diese Wege, bei denen das Mathematische nicht aus seinen Verbindungen gelöst ist, führen indessen doch nicht so sicher zum Ziel: es gehört schon natürliches Talent oder lange Zeit fortgesetzte Uebung dazu, um es zu gleicher Leichtigkeit in der Behandlung des Mathematischen zu bringen, wenn es mit dem Materiellen gleichsam belastet bleibt, und doch wird diese Belastung immer der vielseitigen Anwendung schaden. Der einzige Weg, den die absichtliche Erziehung einschlagen kann, um den Jüngling zur verständigen Behandlung der natürlichen Dinge zu befähigen, bleibt doch der durch die Mathematik. Uebrigens werden sich die hierher gehörigen Auffassungen in den Köpfen des Mathematikers und Nichtmathematikers immer verschieden gestalten, und es wäre nicht uninteressant, diese Unterschiede näher zu verfolgen.

Der bis jetzt betrachtete Nutzen des mathematischen Studiums beruht auf dem Gegenstand dieser Wissenschaft; er reicht nicht weiter, als ihr Object, sei es im strengen Sinne oder durch Analogie, sich erstreckt, als das Abgemachtsein des Mathematischen für das sonst noch zu leistende Zeit und Kraft gewährt. Nun wird aber weniger dem Gegenstande der Mathematik als der in ihr angewendeten Methode die allgemein bildende Kraft zugeschrieben, und wirklich muß auch etwas Derartiges stattfinden. Man kann wohl behaupten, daß alle Philosophen, welche sich durch ein wahrhaft tüchtiges Denken, nicht bloß durch reiche Phantasie und Phantasterei ausgezeichnet haben, tüchtige, wenn nicht gar große Mathematiker gewesen sind — Fichte bildet die einzige, mir bekannte Ausnahme — und die Allgemeinheit dieser Erscheinung deutet auf einen innern Zusammenhang, nicht bloß auf ein zufälliges Zusammentreffen hin. Die Bearbeitung der mathematischen Begriffe selbst macht nur einen sehr kleinen Theil der Arbeit des Philosophen aus. Bei seiner vorzugsweise auf das Geistige gerichteten Thätigkeit können ihm die geometrischen Vorstellungen fast gar keine, die arithmetischen auch nur eine verhältnißmäßig geringe Hülfe gewähren; es müssen daher andere Momente sein, welche jene Erscheinung bedingen. Auf der andern Seite indessen hat jede unmittelbare Anwendung der mathematischen Methode auf die Philosophie ihren Zweck durchaus verfehlt. Die Leibnizischen Ideen haben in der Wolffschen Bearbeitung nur Schaden gelitten, und der eigent-

liche Lebensnerve wurde ihnen ausgerissen. Todt und unfruchtbar lagen sie da, bis es Herbart gelang, die lebensfähigen Keime in ihnen zu entdecken und zu neuem Wachsthum zu bringen. Spinoza ist zu seinen Ansichten — wenigstens mir ist dieses unzweifelhaft — gewiß nicht *more geometrico* gelangt, und der großartige Zusammenhang seiner Ideen — den man nicht läugnen kann, mag man auch von ihrer Wahrheit halten, was man will — tritt erst dann hervor, wenn man die Fesseln der künstlichen Beweise zerbricht, so daß die Begriffe und Sätze ihren innern Beziehungen gemäß wieder zusammenwachsen können. Nimmt man seine Begriffe genau in dem Sinne, in welchem sie definiert, seine Lehrsätze genau in dem Sinne, in welchem sie bewiesen sind, so sind sie größtentheils schaal und ziemlich nichtsagend. Der einzige Vortheil, welchen er von der Anwendung der mathematischen Methode gehabt hat, besteht darin, daß die Knappheit der Form bei einer gewissen Fülle des Inhalts seiner Darstellung einen ganz eigenthümlichen Reiz verleiht. Es müssen daher wohl mehr verborgene Beziehungen sein, durch welche das philosophische Studium Hilfe vom mathematischen empfängt.

Daß, was hierbei geschieht, läßt sich kurz so zusammenfassen: es werden auf dem Gebiete der Mathematik gewisse Erfahrungen gesammelt, welche dem Studium der Philosophie zu Statten kommen, welche eine Philosophie erst möglich erscheinen lassen und das Bedürfniß nach ihr erst rege machen. Der Schüler lernt auf dem Gebiete der Mathematik zuerst die Kraft des Denkens kennen: auf ihm ist es ihm möglich, die Kräfte der Erfahrung zu verlassen, und aus den von ihr gelieferten Vorstellungen durch die rein innere Bearbeitung derselben, ohne fortwährend auf die Erfahrung zu recurriren, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Er kann ferner leicht die Ergebnisse des Denkens mit der Erfahrung vergleichen und sich von ihrer Richtigkeit überzeugen: er gewinnt also Vertrauen zur Speculation. Sieht er nun, daß auf andern Gebieten das von der Erfahrung unmittelbar Dargebotene auch nur eine lückenhafte Erkenntniß liefert, ja geradezu Irrthümer enthält, so kennt er schon einen Weg, auf welchem er hoffen kann, zu einer Berichtigung und Ergänzung der Erfahrung zu gelangen; er wird ihn mit einem oft nur zu großen Zutrauen betreten. Die speculative Kühnheit, welche das Jugendalter der Menschheit, der einzelnen Wissenschaften und der talentvollern einzelnen Menschen charakterisirt, ist in der Regel eine Folge des mathematischen Studiums, bis dann später

wachsende Erfahrung zu größerer Vorsicht auf jenen andern Gebieten ermahnt.

Aber auch nähere Andeutungen über den Weg, welchen er einzuschlagen hat, empfängt der angehende Philosoph von der Mathematik. Er sieht, daß nicht bei einem flüchtigen ersten Anblick die Wahrheit dem Forscher gleich fertig entgegen springt; sondern, daß es darauf ankommt, die Gedanken festzuhalten, sie lange zu betrachten; er sieht, wie wichtig es ist, daß man über der folgenden Vorstellung die vorhergehende nicht gleich wieder vergißt, daß diese wenigstens in Bereitschaft bleibt, sofort wieder hinzutreten. Auf dem Gebiete der Mathematik ist das Festhalten eines Gedankens, das Beharren des einen neben dem andern verhältnißmäßig leicht zu erreichen: das äußere Bild des Gedankens, die arithmetische Formel oder die geometrische Figur, erleichtert es wesentlich. Wer die Fertigkeit zum Festhalten seiner Gedanken auf dem einen Gebiete gewonnen hat, besitzt sie freilich nicht zugleich damit auf dem andern; wer aber die Vortheile dieses Festhaltens auf dem einen kennen gelernt hat, wer die Möglichkeit davon aus eigener Erfahrung kennt, wird mit Zutrauen und Hoffnung das Gleiche auf dem andern versuchen; und wie viel beide zu dem günstigen Erfolge eines Unternehmens beitragen, braucht wohl nicht weiter auseinander gesetzt zu werden. Er sieht ferner, wie in der Mathematik viel darauf ankommt, daß man seine Gedanken nicht mit unnützem Ballast überschwert, daß man ihnen den gehörigen Grad der Abstraction erteilt, damit nicht das Anhängsel des Concreten den Blick von der Hauptfrage ablenke und den Raum im Bewußtsein den wesentlich nöthigen Gedanken versperrt; er wird darin die Veranlassung finden, sich auch auf andern Gebieten aus dem Reich der concreten Anschauungen in das der abstracten Begriffe zu erheben, in dieser Beziehung leicht sogar weiter gehen, als es nothwendig und nützlich ist. So gewinnt der Anfänger auf dem Gebiete der Mathematik Lust zu speculativen Untersuchungen und Hoffnung zu ihrem Erfolg; er gewinnt die Reigung und damit auch bald die Fertigkeit, sie auf andern Gebieten anzuwenden. Dazu kommt denn noch die Exactheit der Untersuchung, welche die Mathematik kennen und schätzen lehrt, und daher uns antreibt, auch in andern Fächern zu derselben Klarheit und Bestimmtheit der Erkenntnisse zu gelangen.

Die Exactheit der Mathematik besteht bekanntlich darin, daß kein Begriff in die Untersuchung eingeführt wird, welcher nicht durch eine Definition genau bestimmt oder von welchem nicht wenigstens, wenn eine Definition nicht möglich sein sollte, durch Axiome so viel ausge-

sagt ist, daß er mit voller Sicherheit gebraucht werden kann, von welchem außerdem nicht nachgewiesen ist, daß sein Object auch möglich sei; daß kein Satz als gültig zugelassen wird, der nicht bewiesen ist, oder als unmittelbar aus der Anschauung sich ergebend, vorausgesetzt wird, der außerdem einen vollkommen bestimmten Ausdruck gefunden hat; daß die Ausführung keiner Operation verlangt wird, die nicht auf einige einfache Grundoperationen zurückgeführt ist. Der mathematische Unterricht entfernt sich nun freilich immer mehr oder weniger von diesem Ideal — nach dem Urtheile eines Kenners in dieser Beziehung soll es nur zwei vollkommen strenge Mathematiker geben: Archimedes und Mac-Laurin — kann ihm aber doch weit näher kommen als jeder andre. Der Schüler lernt also in der Mathematik zuerst das eigenthümliche Gefühl kennen, welches entsteht, wenn man von vollkommen klar erkannten und sicher feststehenden Elementen ausgeht, und im lückenlosen Fortschritt von den Gründen zu den Folgen, von den Bedingungen zu dem Bedingten fortschreitet, ein Gefühl, welches auf ungefähr gleiche Weise jede exacte Untersuchung begleitet, ihr Gegenstand mag sein, welcher er will; er vermißt also auch dieses Gefühl, wenn die Untersuchung sich in kühnern Sprüngen fortbewegt und damit den sichern Boden verliert. Vermißt er es aber, so wird das Bedürfniß nach ihm entstehen: er wird also auch auf andern Gebieten seine Gedanken in eine gleich gute Ordnung, in einen gleich guten Zusammenhang zu bringen suchen: er wird den Zweck einer genauen logischen Bearbeitung des Gedankengangs begreifen, sie für durchaus nothwendig halten, während der Nichtmathematiker sie für leere Spitzfindigkeit erklärt; er wird sich da unbefriedigt fühlen, wo dieser auch nicht den kleinsten Mangel bemerkt. Wie hierdurch das Bedürfniß nach einer philosophischen Bearbeitung der Begriffe entsteht, braucht wohl nicht weiter auseinander gesetzt zu werden.

Es braucht kaum hinzugefügt zu werden, daß die Förderung des philosophischen Sinns und Bedürfnisses durch den mathematischen Unterricht der Gesamtbildung zu Gute kommt. Wohl keine Wissenschaft kann der philosophischen Untersuchungen ganz entbehren — ich meine nicht allein diejenigen, welche unter dem Namen Philosophie zu einer besondern Wissenschaft zusammengestellt sind, sondern vorzugsweise diejenigen, welche jede selbst zu führen hat — und das Nachdenken ist ja auch im praktischen Leben keine überflüssige Sache. Aber indem der mathematische Unterricht Vertrauen und Lust zum Denken erregt, Klarheit, Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken kennen und

Schäßen lehrt, giebt er natürlich noch nicht eine vielseitig ausgebildete Fähigkeit zum Nachdenken, sondern höchstens die Neigung solche zu erwerben. Indessen ganz abgesehen davon, daß der Unterricht noch Sorge zu tragen hat, die Fähigkeit zur Speculation auch auf die der Mathematik fremden Objecte auszudehnen, die Speculationen der Mathematik leiden an gewissen Einseitigkeiten, welche in ihr vollkommen am Platze sind, welche aber auf andern Gebieten die nachtheiligsten Folgen haben können.

Die mathematischen Erkenntnisse entspringen im Grunde aber so gut aus der Erfahrung wie die jeder andern Art. Zwischen den Erfahrungen, bei denen die mathematischen Speculationen beginnen, und demjenigen, was man gewöhnlich Erfahrung zu nennen pflegt, findet aber ein bemerkenswerther Unterschied statt. Die mathematischen Objecte erzeugen wir selbst, sie sind ein Product unserer Seele, welche dabei nach gewissen aus ihrer eignen Natur und ihren Verhältnissen zur Außenwelt mit Nothwendigkeit hervorgehenden Gesetzen verfährt. Wir können jene Objecte nur auf eine gewisse und keine andere Art erzeugen; sie besitzen daher gewisse Eigenschaften, welche ihnen nicht allein nothwendig zukommen, sondern von denen wir auch die Nothwendigkeit, mit welcher sie ihnen zukommen, erkennen. Indem wir die gerade Linie zwischen zwei Punkten im Gedanken — richtiger in der Vorstellung — construiren, bemerken wir, daß wir außer der ersten keine zweite ziehen können, wir finden uns gezwungen, es bei dem Ziehen einer einzigen Geraden bewenden zu lassen. Bei der gewöhnlich sogenannten Erfahrung verhält es sich anders: lassen wir den Stein los, so können wir uns recht gut vorstellen, daß er schweben bleibe, daß er sich hier- oder dorthin bewege; wir müssen abwarten, was sich ohne unser Zuthun ereignet, ehe wir erfahren, daß er immer nach derselben Richtung hinfällt. Bei der gewöhnlichen Erfahrung producirt die Natur, das Nicht-Ich etwas; wir beobachten nur den Erfolg, und erfahren unmittelbar nichts von dem Zwang, welcher nöthigt, das Object gerade so zu produciren und nicht anders; bei der mathematischen Erfahrung produciren wir selbst etwas und wir erfahren zugleich, daß wir es nicht anders produciren können. Auf jenem Gebiete lehrt uns daher die Erfahrung nur was ist und geschieht, auf diesem aber zugleich, daß es nothwendig so ist und geschieht. Daß ein Theil der Vorgänge in unsrer Seele in dieser Beziehung zu dem Nicht-Ich gerechnet werden muß, indem sie theils von äußern Momenten abhängig sind, theils von solchen innern, welche uns verborgen

bleiben, mag hier nur beiläufig bemerkt werden. Außerdem fordert die Exactheit der mathematischen Methode, daß dasjenige, was auf diese Weise aus der aprioristischen Erfahrung, wenn man sie so nennen darf, entnommen ist, in einem Axiome seinen klaren und bestimmten Ausdruck finde; es ist daher, wenn auch nicht gerade nothwendig, doch wenigstens rathsam, die Zahl der Axiome auf ein Minimum zu beschränken; es ist geradezu verboten, späterhin wieder heimlich auf die Erfahrung zu recurriren, sondern bei den einmal aufgestellten Grundsätzen muß es streng genommen sein Bewenden haben.

Für denjenigen, welcher von der Mathematik her ein anderes Feld betritt, sind hier zwei Irrwege sehr verführerisch. Es ist nicht immer ganz leicht, die Grenze zwischen dem, was wir selbst construiren, und dem, was uns vom Nicht-Ich vorconstruirt wird, genau zu beachten. Es kann dann leicht die Täuschung entstehen, daß auch jenseits jener Grenze, auf dem Gebiete des uns gegebenen, etwas nothwendig auf eine gewisse Weise beschaffen sein müsse; nämlich wenn wir keinen Rath sehen, es uns anders vorzustellen, während dem Nicht-Ich, welchem das Machen eigentlich zukommt, vielleicht noch viele Wege es zu produciren offen stehen. Wir stellen dann Gesetze auf, denen das Nicht-Ich unserer Meinung nach nothwendig folgen muß, während es ihnen in Wirklichkeit weder folgen muß, noch folgt. Die Philosophen haben uns eine ganze Beispiel-Sammlung von solchen Fehlern geliefert, von Sätzen, welche so gewiß sein sollen, wie daß $2 \times 2 = 4$ ist, aber nur den kleinen Fehler besitzen, nicht wahr zu sein. Selbst Herbart ist von dieser Verwechslung zweier verschiedenen Erkenntnißquellen nicht ganz freizusprechen. Er behauptet z. B., daß dasjenige, was von zwei Vorstellungen bei ihrem Aufeinanderwirken gehemmt wird, nicht mehr betragen könne, als die kleinere von ihnen; denn, wenn man sich die Hemmungssumme so vertheilt denkt, daß sie ganz auf die kleinere fällt, so würde diese, wenn das Gehemimte das angegebene Maximum erreicht, ganz gehemmt werden, es fiel also jeder Grund für eine fernere Hemmung weg. Er setzt also voraus, daß das Quantum dessen, was gehemmt wird, unabhängig sei von der Art der Vertheilung über die Vorstellungen, welche die Hemmung erleiden. Nun können wir uns aber den Vorgang bei der Hemmung nicht so construiren, wie ein Dreieck aus seinen Seiten und Winkeln, oder ein Product aus seinen Factoren; wir finden uns daher auch nicht gezwungen, die Sache auf eine bestimmte Weise vorzustellen, können im Gegentheil verschiedene Ansichten über die Art und Weise

fassen, wie die Vorstellungen bei der Hemmung auf einander wirken, unter denen die richtige sich nicht einmal befinden mag. Setzen wir z. B. voraus, daß von jeder Vorstellung so viel gehemmt werde, wie sie selbst hemmt, eine Voraussetzung, welche wenigstens nicht undenkbar ist: so würde sich ein ganz anderer Werth für die Hemmungssumme ergeben. Jene Herbart'sche Annahme mag also immerhin als eine Hypothese zulässig, sie mag die wahrscheinlich richtige sein und recht gut als Grundlage für die weiteren Untersuchungen angenommen werden können: den Stempel der Nothwendigkeit trägt sie keineswegs an sich.

Zweitens: die Bündigkeit und Sicherheit der mathematischen Untersuchungen ist nur dadurch möglich, daß die Zahl der Momente, welche ihre Objecte bestimmen, in der Regel nur eine geringe ist, daß es daher möglich ist, den Umkreis der Bedingungen, welche einen Erfolg bestimmen, den der Gründe, aus denen eine Folge hervorgeht, zu übersehen und sie vollständig mit in Rechnung zu ziehen. Wenn, namentlich bei den Anwendungen der Mathematik, die Zahl der bestimmenden Momente zu sehr wächst, wenn in Folge dessen das Netzwerk der Beziehungen, welche zwischen ihnen und dem durch sie Bestimmten stattfinden, ein zu complicirtes wird, so ist es unmöglich, sie vollständig in Betracht zu ziehen, jede einzelne Beziehung genau zu verfolgen; man ist genöthigt, die bedeutendsten jener Momente allein in Rechnung zu bringen und die weniger einflussreichen zu vernachlässigen. Das Ergebniß der Untersuchungen stimmt dann natürlich mit dem Wirklichen nicht mehr genau überein; es kann nur darauf Anspruch machen, ein mehr oder weniger angenähertes Bild desselben abzugeben. Schon auf dem Gebiete der Naturwissenschaften muß man es in vielen Fällen ganz aufgeben, die Beziehungen, welche von den bestimmenden Momenten zu dem Bestimmten hinführen, zu verfolgen; man muß sich mit der Beschreibung des Bedingten begnügen, ohne es aus seinen Bedingungen construiren zu können. Allerdings gelangt man auch so wieder zu gewissen empirischen Gesetzen, welche den Charakter der Allgemeinheit an sich tragen und daher auch eine Anwendung auf andre Fälle, wie diejenigen aus welchen sie abstrahirt sind, gestatten; aber diese Anwendung kann nie mit dem Grade der Gewißheit geschehen, als wenn man von dem Satze ausgeht, daß unter allen Umständen bei denselben Bedingungen auch dasselbe Bedingte wiederkehre. Naturgesetze dieser Art sind z. B. die Keplerschen; bei diesen ist es möglich geworden, ihre Nothwendigkeit aus den Gesetzen der Gravi-

tation und aus gewissen anfänglichen Bewegungen der Planeten zu deduciren. Jede naturgeschichtliche Beschreibung eines Thiers oder einer Pflanze, jede Entwicklungsgeschichte eines solchen Wesens ist ein Gesetz ähnlicher Art; die Nothwendigkeit desselben aus dem Zusammenwirken des anfänglichen Keims mit den entwickelnden äußern Momenten nach physikalischen und chemischen Gesetzen herzuleiten, ist bis jetzt noch in keinem Falle gelungen.

Da, wo geistige Potenzen mitwirken, also namentlich bei allen religiösen, politischen und socialen Fragen, begegnen wir nun einem gleichen Reichthum von bedingenden Momenten, einer gleichen Complicirtheit der Vorgänge, welche den endlichen Erfolg bedingen. Für den an die Bündigkeit der Mathematik Gewöhnten, der sich an die Beantwortung solcher Fragen macht, liegt die Verführung nahe, daß er durch gewaltsame Ausscheidung des Verwirrenden diejenige Einfachheit zu gewinnen sucht, ohne welche eine klare Einsicht in den Verlauf der Dinge uns beschränkten Menschen einmal nicht möglich ist. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf eins der bedingenden Momente, was im günstigsten Falle wirklich von großer, ja von der größten Bedeutung sein mag, und verschließt sein Auge für alle die kleinen mitwirkenden Umstände, die durch ihre Zahl, trotz des geringen Gewichts jedes einzelnen von ihnen doch jenes an und für sich mächtigere überwiegen können. Er klammert sich an gewisse Grundsätze an und verfolgt sie bis in ihre letzten Consequenzen, vergißt aber die Bedingungen, unter denen sie nur anwendbar sind. Die gerade Linie ist gewiß die kürzeste Linie zwischen zwei Punkten, und die kürzere Linie kann man in der kürzern Zeit zurücklegen, wenn man sich nur auf ihr mit derselben Geschwindigkeit fortbewegen kann, wie auf den andern. Beachtet man dieses Wenn nicht, so gelangt man zu dem absurden Satze, daß man auf dem geraden Wege immer am Schnellsten zu seinem Ziele gelangen wird.

So mag denn eine einseitige Hochschätzung der mathematischen Evidenz zu jener dürrn Verständigkeit geführt haben, welche im Grunde die crasseste Unverständigkeit ist. Ich bin nicht genug mit der Geschichte vertraut, um über solche Fragen ein entscheidendes Urtheil mir anmaßen zu können; aber es scheint mir doch, als wenn der französische Encyclopädismus, der mit ihm in engerer oder entfernterer Beziehung stehende platte Rationalismus und Patentliberalismus, die Ribellirungs- und Centralisationslust, so weit dergl. überhaupt auf theoretischer Grundlage beruht, der übertriebenen Hochschätzung der

mathematischen Evidenz ihren Ursprung verdankt. Gesezt auch, die Republik — um auf ein freilich nach gerade trivial gewordeneseß Beispiel hinzuweisen — sei die beste, des Menschen allein würdige Regierungsform, so darf man doch nicht vergessen, daß die zahllosen, oft kaum sichtbaren Fäden, welche die Einzelnen an die überkommene Regierungsform knüpfen, deren Einführung unmöglich machen, daß, wenn sie auch eingeführt wäre, das Zerreißen jener Fäden eine vielleicht nur dunkel gefühlte Sehnsucht nach den früheren Zuständen hervorrufen würde, welche ihr Gedeihen verhindern müßte. Gesezt, irgend eine religiöse Ansicht enthielte die absolute Wahrheit: die Religion ist nicht bloß Wissenschaft, sondern sie ist bestimmt, eine Macht in den Gemüthern der Menschen zu werden; sie wird diese aber nicht beherrschen können, wenn sie als etwas ganz Fremdes und Neues auftritt, und die überkommenen, durch Erziehung, Gewohnheit und Sitte herrschend gewordenen Ansichten zurückdrängen will. Und

ich weiß sehr wohl, daß ich in obigen Beispielen die den Erfolg bedingenden Umstände auch nur zum Theil angedeutet und berücksichtigt, daß ich andere Momente übergangen habe, welche wieder einen ganz andern Erfolg hervorbringen können. In allen jenen Fragen entscheidet also die mathematische Construction des Erfolgs aus seinen Bedingungen wenig oder nichts, da sie eben nie einigermaßen vollständig vollzogen werden kann. Der durch Erfahrung, durch wahre oder erdachte Geschichte gebildete Tact, die daraus hervorgehende Kenntniß der Entwicklungsgeetze jener zweiten Art sind es allein, welche zur sichern Erkenntniß führen, soweit wir solche auf diesem Felde überhaupt erreichen können; und wenn wir unsere Ansicht durch ähnliche Gründe, wie bei mathematischen Untersuchungen zu stützen suchen, so geschieht es mehr, um Andre in sie einzuführen, als um sie eigentlich zu beweisen. - Uebrigens ist es natürlich auch möglich, daß derjenige, welcher die mathematische Bündigkeit auf andern Gebieten ebenfalls zu erlangen sucht, zur Rechten, statt zur Linken geht, bei jenen Fragen an irgend einer positiven Grundlage für ihre Beantwortung festhält und diese bis in ihre letzten Consequenzen verfolgt.

Der entscheidendste Grund, warum der mathematische Unterricht mit dem, was sich aus den Naturwissenschaften daran knüpfen läßt, allein die nöthige intellectuelle Bildung nicht geben kann, liegt darin, daß die Mathematik eine rein theoretische Wissenschaft im Herbart'schen Sinne des Wortes ist, d. h. daß sie nur die Beschaffenheit ihrer Objecte beachtet und sich um ihren Werth oder Unwerth gar nicht

kümmert, ja, daß ihre Objecte überhaupt keinen ästhetischen Werth oder Unwerth besitzen, wenigstens keinen solchen, der für die Erziehung von irgend größerer Bedeutung wäre. Daß sie dadurch ihren Platz unter der Reihe der ethischen Bildungsmittel verliert, versteht sich von selbst — der Werth, den sie in dieser Beziehung hat, liegt wohl nur allein darin, daß sie ein für die Jugend passendes ernstes Beschäftigungsmittel bildet —; aber auch für die rein intellectuelle Ausbildung ist dieser Umstand nicht ohne Bedeutung. Da, wo man von vollkommen feststehenden Grundlagen aus durch durchaus sichere Schlüsse zu Erkenntnissen gelangen kann, wo also wenigstens im Wesentlichen aller Streit, jede Meinungsverschiedenheit ausgeschlossen ist, kann und darf freilich unsre ästhetische Weltanschauung keinen Einfluß auf unsre theoretische Ueberzeugung gewinnen; aber bekanntlich ist dieses Gebiet sehr klein, und wenn erst einmal ein Schwanken der Meinungen eintritt, welches durch rein theoretische Untersuchungen nicht beseitigt werden kann, dann sind es unsre Ansichten über den Werth der Dinge, welche uns bestimmen, uns auf die eine oder andre Seite zu neigen, wenigstens wenn es überhaupt zu einer selbständigen, begründeten Ueberzeugung kommt. Die Werthschätzung der Dinge sollte aber eben durch die ästhetische Beurtheilung derselben begründet sein. Kennt man den Werth des Schönen, namentlich des sittlich Schönen, des Guten nicht, so wird der praktische Materialismus, da doch das Herz an etwas hängen muß, das Uebergewicht gewinnen; und es fehlt in unsern Zeiten nicht an Beispielen, welchen Einfluß dieser auch auf die theoretischen Ueberzeugungen ausübt. Es wird mir daher erlaubt sein, den Nachweis der obigen Behauptungen an einzelnen Beispielen zu übergehen, zumal, da es ziemlich viel Raum erfordern würde, die feinen Fäden zu verfolgen, welche unsre theoretischen Ueberzeugungen mit unsrer ästhetischen Weltanschauung verknüpfen. Ausschließende Beschäftigung mit mathematischen Gegenständen führt daher nicht allein zu einer dünnen und oberflächlichen theoretischen Weltanschauung, sondern auch zu einer kalten und gemüthlosen, welche gerade dadurch, daß sie die höheren ästhetischen und ethischen Interessen ganz übersieht, der Herrschaft der niedern sinnlichen freien Raum gewährt.

Zu neuen Ergebnissen sind wir durch unsere vorhergehenden Betrachtungen nicht gelangt; denn es kann ja als ziemlich allgemein zugestanden angesehen werden, daß zwar das Studium der Mathematik für die Erziehung durchaus nothwendig und wesentlich ist, daß

namentlich ohne dasselbe dem Zögling die eine Hälfte unsrer modernen Bildungssphäre, die naturwissenschaftliche, entweder ganz verschlossen bleibt, oder doch nur schwer zugänglich ist; daß aber die allein an der Mathematik gewonnene intellectuelle Bildung nur eine einseitige, dürre und kalte sein wird. Wenn uns schon die Rücksicht auf intellectuelle Bildung nöthigt, den Zögling auch auf andern Gebieten zu beschäftigen, ja den Schwerpunkt des Unterrichts dorthin zu verlegen, so fordert dieß in noch viel höherem Grade die Rücksicht auf ästhetische und ethische Ausbildung. Es muß daher für den erziehenden Unterricht bei der herkömmlichen Praxis bleiben, welche zwar die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung nicht vernachlässigt, aber doch auf die sogenannten ethischen Unterrichtsfächer die meiste Zeit und die meiste Kraft verwendet.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Bildung des Willens. Eine historische Betrachtung. (Zur Geschichte der deutschen Pädagogik). Von Dr. L. Wiese. Berlin, Wiegandt. 48 S.

„Im Willen ist der Zugang der Sünde und des Heils. Hieraus ergibt sich, daß die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik ist. . . Was ist Mittheilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik gegen den berechtigten Anspruch, daß die Erziehung dazu helfe, daß ein Menschenherz fest werde!“

Die Frage nach der Bildung des Willens hat in der That nach mehrern Seiten hin ein großes Interesse, und gerade jetzt drängt sie sich überall hervor. Herbart, Schopenhauer, Schelling und die biblische Psychologie treten hier vornehmlich auseinander, und eine alte platonische Frage wird wieder laut. Erzeugen die Vorstellungen den Willen? Oder ist der Gedankenkreis nur der eine Factor des Charakters? Ist die Vorstellung des Willens nicht das Einzige, was aus den Vorstellungen hervorgehen kann, und wie weit ist der vorgestellte Wille noch ab vom wirklichen sich in die That umsetzenden Willen, und wie geschieht der Uebergang? Auch in der Revue ist kürzlich in zwei aufeinanderfolgenden Heften von Allihn die Herbart'sche, von Schubart die Schopenhauer'sche Lehre vom Willen vertreten. Der Streit muß natürlich in einem pädagogischen Journale berührt werden. Die Erziehung geht aus auf Erzeugung, Stärkung und Lenkung des Willens. Sie muß also auf die Naturgeschichte des Willens zurückkommen. Waren sonst Erziehung und Unterricht theoretisch auseinander gefallen, war alsdann die Schwierigkeit durch die Forderung des erziehenden Unterrichts nur formell überhüpft, so begnügen wir uns jetzt nicht mehr mit dem Wort, daß Geschichte, Literatur, Religion ethische Unterrichtsgegenstände seien, sondern besinnen uns, daß

sie als Lehrgegenstände doch nur Kenntniß und Einsicht von ethischen Verhältnissen geben können, und kommen darauf zurück, daß durch die Einsicht mit Nothwendigkeit den Willen formire. „Durch“, sagt unser Herr Verf., „wird eine Wahrheit unser Eigenes, daß wir sie im Thun erleben. So hat der Wille und das Gewissen immer eine rückwirkende Kraft auf die Erkenntniß und man kommt zu einem sittlichen Act, in welcher Gegenseitigkeit sie auch steht dem Willen neue Impulse giebt: aber der Wille geht nicht ohne Denken voran, er kann den Verstand corumpiren und verfinstern zur Blindheit, und kann ihn ebenso läutern und stärken.“

Der ernste Einspruch, der in der Revue durch Scheibert gegen die Intelligenzschule geschehen ist, und der nach so vielen Seiten Anklang gefunden hat, ruht im Wesentlichen auf der Grundanschauung, daß im Willen etwas Primitives sei, das von den Vorstellungen und Gedankenkreisen zum Theil unabhängig sei und durch deren Gestaltung und Inhalt ohne Wechselwirkung beeinflusst werde. Daß das „Schulleben“ und der „freie Unterricht“ die Uebungsfelder des freien Willens sind, welche Scheibert als die um der ethischen Aufgabe willen unerläßliche Ergänzung unseres heutigen Lebenswesens nachgewiesen und definirt hat, daran brauchen wir nicht zu erinnern. Denn allerdings ist es klar, wie unser Herr Verf. sagt, „daß es eine abgesonderte Bildung des Willens nicht geben kann und daß die direkten Mittel auf ihn zu wirken am wenigsten zu empfehlen werden; die stärksten Motive, welche den Willen in eine Bewegung setzen, werden aus der Liebe stammen“, und darum ist der Liebe, Neigung und berechtigten Individualität in den Schulen ein freies Lebensgebiet und Uebungsfeld geschaffen worden, welches jetzt, das ist unbestreitbar, fast durchaus fehlt.

Außer auf das philosophische und pädagogische Gebiet tritt nun die Frage nach der Bildung des Willens auch noch hinsichtlich des theologischen und religiösen. „Die evangelische Heilsordnung hält freilich vorbildlich und im Großen auch die einfachen Gesetze der Pädagogik.“ Aber „der Zusammenhang der Pädagogik mit der Religion verschwand mehr und mehr; sie wurde ein Theil der Ethik“, wie die Religion zur Moral wurde und die Demuth zum Glaubens einem pelagianischen Selbstverlaß wich.

Nun ist aber die Erlösung nicht ausgerichtet durch die Heilung des Heilandes, sie ist seine That. So hängt die Heiligung nicht von der Einsicht in die Lehre oder von dem Verständniß der

thatfache. Vielmehr erschließen sich die Tiefen ihrer Geheimnisse nur dem Glauben, diese Einsicht ist selbst eine Gnadengabe des heiligen Geistes, die durch unsern Willen nicht gewirkt, wohl aber durch ihn gehindert werden kann. (Die Sache verhält sich so und nicht wie Allihn sie S. 83 dieses Bandes der Revue darstellt, als würde gelehrt, der Glaube folge aus dem Entschlusse glauben zu wollen.)

Wie weit nun von dem Apostolischen Worte: „Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen das Gute finde ich nicht; denn das Gute, das ich will, thue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, thue ich: ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Reibe dieses Todes? Ich danke Gott durch Jesum Christum unsern Herrn“ bis zu dem Worte Fichte's: Wer keinen guten Charakter hat, muß sich unbedingt einen bessern anschaffen! —

Diesen weiten Weg führt uns nun an der Hand der biblischen Psychologie der Verf. des vorliegenden, im evangelischen Verein zu Berlin gehaltenen Vortrags. Seine Absicht ist, „größere Zeiträume in dem Bildungsgange des deutschen Volkes seit der Reformation zu betrachten, um zu sehen, welche Momente in hervortretenden Geistesrichtungen derselben der Bildung des Willens vorzugsweise förderlich oder ungünstig gewesen sind.“ Da aber die Bildung mit der Erziehung eben nur anhebt, so ist die Aufgabe auch nicht bloß eine pädagogische geblieben, sondern wir blicken aus der weiten Welt eben auch nur mit in die Schulstuben hinein, und selbst wo wir mit ihm in der Schulstube stehen, fühlen wir doch immer die Weite des Gesichtskreises und die Höhe des Standpunktes, zu der uns der Verf. erhebt.

Es soll hier, um das Interesse an der Schrift nicht zu schwächen, nur der Gang der Darstellung im Großen angegeben werden. Der Verf. geht aus von Luther, dessen durchaus vorbildliche Erziehungstheorie und Praxis die Pädagogik des Evangeliums selber ist. Er führt uns dann durch die Zeit der Orthodogie und des Pietismus, des Rationalismus, eines Kant, Basedow, Rousseau, Salzmann, Campe, die Zeit der Romantik, des ästhetischen Idealismus, des Humanismus, Pestalozzi's, die der Freiheitskriege, und endlich in die Gegenwart. Um letztere und die ganze historische Entwicklung wie der Verf. zu verstehen blicken wir noch einmal auf Luther zurück. „Die evangelische Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben und von dem königlichen Priesterthum der Gläubigen war wieder ans Licht gebracht, und der einzelnen Seele das Recht und die Pflicht

wiedergegeben, in persönliche Gemeinschaft mit Gott zu treten. Sie sollte sich nicht mehr dabei beruhigen: die Kirche sorgt für dich, sie betet für dich, sondern es ist deine Sache, deine eigene Verantwortlichkeit. Galt diese Grundlehre der Reformation der Persönlichkeit des einzelnen Menschen, und mußte sie ihn, richtig aufgefaßt, von Kraft zu Kräften führen, so war es nicht Luthers Absicht, dagegen das Zweite, nicht minder ursprünglich Evangelische, die Gemeinschaft, die Kirche, zurücktreten zu lassen; das Eine konnte nur mit dem Andern und durch das Andre gedeihen. Aber die Gefahr lag ja allerdings nahe, daß das nun wieder errungene Gut der freien Persönlichkeit in der Weise überschätzt wurde, daß man darüber den festen Ausbau der Gemeinschaft versäumte, und ebenso, daß die Stelle der vorherigen falschen, menschlichen Autorität nicht sogleich der wahren Autorität des Herrn selbst eingeräumt, sondern daß die Autorität als solche mißachtet, ihr Segen verkannt, und aus der mißverstandenen Freiheit des Christenmenschen schließlich eine maßlose subjective Willkür hervorginge, und aus starken, fest zusammenhaltenden Persönlichkeiten schwache und vereinzelte Subjectivitäten würden.“ — Leicht wird man hier die Keime des Guten und des Schlimmen erkennen, welche die folgende Zeit weiter entwickelt hat. So findet denn der Verf. zum Schluß folgende Wahrnehmungen: Noch zur Zeit des Pietismus und des ersten Rationalismus war die Tradition der von den Vätern überkommenen christlichen und kirchlichen Sitten lebendig geblieben. Aber allmählig war das Bewußtsein der gliederlichen Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Kirche erstorben, die Stelle hatte ein maßloser Anspruch subjectiver Berechtigung eingenommen; im Begriff des Protestantismus war die Negation vorherrschend geworden; die einseitige intellectuelle Bildung hatte mehr Geist, als männliche Tüchtigkeit erzeugt.

„Aber schon lebt das Gefühl, daß der Anbruch einer neuen Zeit vorhanden sei; der seit hundert Jahren gemachte Versuch ohne das Christenthum fertig zu werden, die Sittlichkeit auf Naturforderungen, Erkenntniß und Uebereinkunft zu gründen, wird als mißlungen angesehen; die Ueberzeugung ist vorhanden, der Pflug müsse tiefer gesetzt und ein Neues gepflügt werden. Nicht nur die Achtung vor dem Heiligen, sondern das Fragen nach Gott und dem Heil in Christo mehrt sich; manche Bestrebungen gehen auf den Bau der Kirche aus, die Vielen kein verflüchtigtes Abstractum mehr ist. Das Bekenntniß des Glaubens will sich nicht wieder einseitig auf das

Wort beschränken. Allein noch gehen die sittlichen Anschauungen bei der Mehrzahl vom Standpunkt des Einzelwesens aus, und wird nicht vielfach in Bezug auf die Unterordnung unter Gesetz und Pflichten, die eine bestimmte Begrenzung fordern, und besonders auf treues Halten zu gemeinsamen Zwecken [z. B. in Lehrercollegien!] ein Zurückbleiben wahrgenommen hinter dem, wozu der kategorische Imperativ die rein und redlich wollenden Geister fähig machte? — Auch die Pädagogik hat noch nicht gelernt den Zögling anders denn als Einzelwesen zu betrachten. [Es fehlt eben noch an dem Ausbau der Schulpädagogik; das was Scheibert für sie in der Päd. Rev. gethan hat, läßt um so mehr bedauern, daß viele oder manche, von denen, welche auf seinen Fundamenten weiter bauen könnten, einer auf den andern warten.] Die sogenannte harmonische Ausbildung aller Kräfte hat etwas leer Ideales für die Wirklichkeit. Die Erziehung ist aber in unzähligen Fällen noch immer nichts als ein Unterricht, der in der Mittheilung von Kenntnissen besteht, und neben dem Verstand und dem Gedächtniß erfährt der Wille und das Gemüth in der Regel die geringste Aufmerksamkeit, wodurch auch die Wirkung des Unterrichts mehr als man meint beeinträchtigt wird.“

Wenn nun in der That die Aufgabe bei dem heranwachsenden Geschlecht aus den auf S. 46 angegebenen Gründen schwieriger geworden ist, so bedürfen die Schulen, in denen so oft ein Mangel an Talent angenommen wird, wo es nur am Willen fehlt, da sie in ihrem heutigen Gange auf den Unterricht und die Zucht beschränkt sind, eines neu anzubrechenden Bodens, auf dem die Regierung, d. h. die Gesamtheit der Mittel, welche den freien Willen des Zöglings wecken und üben, in Bewegung und Wirkung gesetzt werden können, und so müssen sie auch den eigentlichen Klassenunterricht wesentlich umgestalten. Denn der gute Rath, den wir in den Jahrb. für Phil. und Pädag. 2. Heft 1857, von Herrn P. M. in seinen „Pädagogischen Skizzen“ erhalten, durch den Willen auf den Verstand zu wirken, und seine Anweisung „in eine im Verfall befindliche Klasse binnen wenig Wochen ein vollständig neues Leben, geistige Frische und Freudigkeit des Herzens, Klarheit und Schärfe des Denkens hineinzubringen und eine von Allen aufgegebene Generation vom Untergange zurückzuführen“, dürfte doch wohl einiges Kopfschütteln erregen. Herr P. M. ist ohne Zweifel Director. Sonst hätte er die Gelegenheit nicht gehabt, seine Erfahrungen, die wir wirklich nicht bezweifeln, zu machen. Aber dann vergißt er das Gewicht seiner Person und

seines Amtes mit in Rechnung zu stellen. Er erreicht seinen Zweck, indem er eine Klasse „als ein Ganzes faßt, sie mit einem gemeinsamen Leben erfüllt, indem er es nicht mit einer Zahl von einzelnen Schülern zu thun hat, in unmittelbarer Verbindung mit jedem einzelnen Schüler steht. Sollen hierin nicht Widersprüche bleiben, so wollen wir lieber sagen, wir fassen eine Klasse „als eine beseelte Gesellschaft“; dann finden wir, vorausgesetzt daß die Schulordnung uns die nöthigen Stützen und Schranken, Hülsen und Räume gewährt, die Möglichkeit der rechten Erziehung zum Wollen. Die ist es, sagt Herr Dr. Wiese, welche die keimende Selbstständigkeit im Kinde so achtet, daß auf die Erziehung des Willens durch Andere die Bildung desselben als Selbstthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Uebung gehalten wird. Auf die fremde Zucht muß naturgemäß die eigene folgen, bis der Mensch, um zu dieser fähig zu sein, sich willig in die des heiligen Geistes giebt.“

Wenn unsere Leser diese Worte recht ernst und nachdrücklich erwägen, so werden sie mit doppelter Theilnahme und Frucht nun die hier besprochene Schrift selber lesen, von deren reichem Inhalt wir ihnen hier absichtlich nicht eben allzuviel vorweg mitgetheilt haben.

Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Hebräisches Uebungsbuch für Anfänger, von R. L. F. Mezger, Professor am philologisch-theologischen Seminar zu Schöndhal im Königreich Württemberg. Eine Zugabe zu H. Ewald's Sprachlehre für Anfänger, zweite Ausgabe 1855, so wie zu jeder hebr. Grammatik. Mit einer Schreibvorrichtung. Leipzig 1856. 8.

Wenn es einerseits Erstaunen erregt, die häufig auf einander folgenden hebr. Uebungsbücher erscheinen zu sehen, als eine Schöpfung der neuesten Zeit, da sie zu zahlreich zu werden drohen; so ist es andererseits wieder erfreulich, in mehreren derselben das Bestreben wahrzunehmen, durch eine neue Methode eine sicherere Bahn zur Erreichung des gewünschten Ziels zu bereiten. Letzteres Bestreben zeigt sich offenbar in unserm Uebungsbuche, über dessen „Inhalt und Plan“ sich der Verf. ausführlich ausgesprochen hat. Den bisher und

namentlich in der neuesten Zeit erschienenen hebr. Übungsbüchern wird die gerechte Anerkennung zu Theil, nur sei, bemerkt der Verf., das Seinige nach einem weitem Plan bearbeitet. Ref. giebt zunächst eine Uebersicht des Ganzen, im Wesentlichen, mit Uebergehung des Speciellen. (Ein Inhaltsverzeichnis wird ungern vermisst.) Erster Theil. Zur Kenntniß der Laute, Schriftzeichen, so wie einzelner Worte von minder vollkommener Bildung: Partikeln, Präpositionen, Fürwörter. Erster Abschnitt, für die ersten Grundlagen im Lesen und Uebersetzen. Leseübungen zum Uebersetzen. Zweiter Abschnitt, Eigenthümlichkeiten einzelner Laute. — Die Vocale. — Vom Ton. — Zweiter Theil. Zur Lehre vom Wort nach seinen verschiedenen Bildungen (Formenlehre). Erster Abschnitt: Starke Stämme, d. h. mit 3 starken stets sich erhaltenden Consonanten. Erste Abtheil. Verb. Das Verb mit Suffix. Zweite Abtheil. Nomen starken Stammes — nomina mit Suffix. Zweiter Abschnitt. Stämme mit Wurzelbuchstaben. (Schwache Stämme.) v. gutt., nomina mit liquid. die sich assimiliren, nom. liquida, geminantia. Präposit. und adverb. von gutturalem Stamm, quiescent. Sogenannte unregelmäßige Verba und Nom. Zahlwörter. Dritter Theil, für Geübtere. Erster Abschnitt. Unpunktirte Stücke, aus den B. der Kön., die Bergpred. Jesu, Gerechtigkeitslehre, himmlische Klugheitslehre (Ev. Matth.) Das Eigenthümliche der Christen. Zweiter Abschnitt. Zum Uebersetzen ins Hebräische, mit Benutzung alttestamentlicher Stücke. Aus dem neuen Testament und aus neuen Schriften. Erzählungen von Christoph Schmid. Das Lied: Wie groß ist des Allmächt. Güte. — Anhang. Schreibvorschrift. Nomen mit ganz unwandelbarem Vocal und Nom. zweiter Bildung. Tabellen der nomina mit Suffix. Sämmtliche Beispiele sind wörtlich classische, oder leicht modificirte. Vocabeln nebst ausreichenden Citaten sind den Aufgaben beigelegt. Unser Werk giebt in der That eine ungleich größere Anzahl der Beispiele zur Übung im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Hebr. als es in ähnlichen Werken bisher gesehen ist. Die Citate beziehen sich meistens auf Ewald, besonders auf seine Sprachlehre für Anfänger, 2. Ausg. und auf die 3. Ausg., seines größern Lehrbuchs, dann auch auf Gesenius-Rüdigers Sprachlehre, 17. Aufl. — Ins Speziellere übergehend, will Ref. Nachfolgendes besonders hervorheben. Der Verf. empfiehlt zunächst das Auswendiglernen der von ihm in den Leseübungen alphab. geordneten Wörter. Doch wären auch Sätze, welche die Vocale und das Alphabet enthalten, nicht unnützlich gewesen. (Vgl. Päd. Rev. Febr. 1856

§. 128—130.) — §. 2, 5 heißt es: כ = bh = f; besser ist es für den Anfänger nur = bh zu setzen. (כ in der Endsilbe etwa wie v, vergl. נח und av-us u.) Veiläufig werden bereits hier die Vesezeichen dagesch, mappig und pathach furtiv. erwähnt. Eine solche prolepsis, wie sie ähnlich im Verfolg des Ganzen sich zeigt, ist nicht zu tadeln; denn das Einstudiren der hebräischen Grammatik der Reihe nach wäre absurd. Das makkeph wird mit den griechischen enclit. verglichen. Es kann aber auch mit dem französischen tiret und mit dem ehemals häufiger gebrauchten Hyphen (z. B. circum-locutio u.) verglichen werden. — §. 5, Anm. 2, muß es offenbar heißen: daß Schwa unter einem gedehnten (nicht unter einem geschärften) Consonanten immer hörbar (mobile) sein muß. §. 6 ist bei: „Nur selten stehen chatephs unter Nichtgutturalen“, noch beizufügen: Am meisten geschieht es noch bei Chateph-Kameß und besonders bei ך bei allen Chatephs, dann bei den Sibilantibus. — §. 6, §. 7. Der Satz: „Das Prädicat steht gewöhnlich vor dem Subject“, ist sehr zu beschränken. Bei Sätzen, die mit dem ך conversiv. beginnen, ist dies richtig, aber beim perfect. selten. Aus diesem Grunde ist es auch dem Referenten aufgefallen, daß unser Verfasser in vielfachen Beispielen das perfectum dem Subject vorangestellt hat, was keinen guten Klang giebt. — §. 9, II. Assimilation: „Eben so hte und da bei ך.“ Beizufügen ist: Auch bei ך, ן und zuweilen כ (z. B. im Hithpael.) Eben daselbst, Anmerk.: „Verwandte Consonanten gehen gern in einander über.“ Hinzuzufügen ist, wie Ewald in der größern Grammatik bemerkt, daß dieses mit einer nuancirten Bedeutung des Wortes geschehe, z. B. ךח, schlachten und ךז, opfern u. s. w. §. 9 (§. 11), Anm. 2: „Eine Ausnahme bildet ךח“ (das Citat §. 10, 2 kann Ref. nicht auf das Übungsbuch beziehen), dieses ist jedoch aus ךח entstanden. In den Beispielen §. 10, b, wäre für ךח und ךח (weil hier Vergleichen Statt finden und eigentlich der Artikel zu setzen ist, ךח und ךח zu schreiben. §. 11. Gutturale. Hier kann in einer Note bereits bemerkt werden, daß bei verb. tert. gutt. und bei ךח und ךח in den wenigsten Fällen die Gutturale als solche betrachtet wird. §. 17, §. 12, ist ךח, das nur im st. const. vorkommt, nicht gut gewählt; besser ךח gebildet nach dem Original Sam. 1, 22. (Es war freilich gewählt, um ein Beispiel mit ך zu haben.) §. 23 (§. 36). Vom Ton. Hier konnte durchaus bereits auf die nothwendigen penacuten Wörter bei Sägolatis, beim Dual und bei gewissen

Suffixis 2c. hingewiesen werden. (Mit Recht ist auch diese Unterlassung bei Gesenius-Rüdiger wieder neuerdings von einem Recensenten gerügt worden. Auch konnten S. 39, b, Peik und Piska erwähnt werden. S. 41 §. 25, kann Referent nicht mit dem Verfasser übereinstimmen, daß der Anfänger כָּבַר und כָּתַב memoriren soll. Der sel. Gesenius hatte dieses schon mit Recht gerügt. Ist ein Verbum wie קָטַל eingeübt, dann können andere Verba, die כָּבַר בְּנֵר enthalten, memorirt werden. In Hinsicht der Verba starken Stammes (S. 41, §. 25) vermißt Referent vor 2. die nöthige Bemerkung, die sich auch in der frühern Ausgabe der Grammatik von Gesenius vorfand, daß nämlich der dritte Wurzelbuchstabe נ (z. B. שָׁנָה) und ח (z. B. כָּחַל und שָׁחַח) durch Assimilation wegfallen kann. (שָׁחַחֵנִי שָׁחַחֵ) Für solche Fälle können einige Beispiele angeführt werden. (Vergl. S. 84 Schlußbemerkung.) Auch sind münchenswerth Beispiele für v. med. E und O, z. B. קָטַן קָטַן 2c. — Beim Hithpael wären Beispiele nöthig über Assimilation vor ה, ט, ח (ח, ט). S. 59, 2, wäre zur Erklärung des st. const. der Ausdruck so zu modificiren: Der Hebräer verändert das Bestimmungswort, der Deutsche das Grundwort, vergl. Haus-König und Königshaus. S. 70 ist für die Nomina, die 2 Saegol haben, unter ה, statt יָלַד vielmehr בָּנָה anzuführen, da יָלַד nur γενναίος λέγοντες. S. 84 ist für die bereits erwähnte Schlußbemerkung beim Imperat. auch die Form לִקְחָה zu nennen, eben so לקחה sumpsisti, zu unterscheiden von לקחה ad sumendum. Statt: „Im Niphal gewöhnlich יִלְקַח“, ist besser: Im Niphal bleibt das נ immer. Ferner heißt es ebendasselbst: „Auch כָּחַל kann assimilirte Formen haben, so כָּחַל.“ Dieses ist aber überhaupt, wie oben bemerkt, bei ח der Fall. So auch beim Verb. מוֹחַ, wovon in unserm Übungsbuch מָחָה und מָחָה angeführt sind. S. 90, Anm. 23, ist מִים von מֵי abgeleitet. Referent hält diese Form für einen Dualis nach Genes. 1, 6 (wie bei שָׁמַיִם, aether, aer.) S. 91, Anm. 7. ל „eine Art dativ. commodi.“ Ge-nauer: dat. ethicus. (Quid mihi hic amicus agit? — So ist mir auch dieser Freund hin! — und ähnliche Ausdrücke im Lateinischen und Deutschen. — 9) אֲרוֹנִיָּם. Außer אָרוֹן und בַּעַל gehört auch אֲרוֹן־הַיָּם hieher nach: Exod. 32, 4. 8; Nehem. 9, 18. 12) „Du bist der rechte Gott“, ist passend Gesenius zu citiren, §. 107, 2. Das nomen commune wird zum Individuum.

¹¹³ Für Schlußbemerkung S. 97 ist Zeile 3 noch מָחָה hinzuzufügen!

Wegen des §. 46 erwähnten שׁוּר ist auf den Plural שְׁוּרִים neben קָרָר aufmerksam zu machen. — Sehr zweckmäßig sind die S. 100 — 107 gewählten Beispiele für die v. und nom. וּ. — S. 103, 2, וְיָךְ ist wohl besser als lauernder Löwe proleptisch aufzufassen. (Vergl. Auch's Genes. und Philippsons Bibelwerk zu Genes. 4, 7. — S. 104, וַיִּשְׁרָץ, über diese seltenere Form möge Gesenius citirt werden. §. 47, 3, 3. — Verdienstlich ist besonders die Behandlung der v. und nom. verb. von לָנ und לָה. — S. 119: Plural מִרְעִים, die Freunde. Hier ist anzugeben der Unterschied von מִרְעִים, die Frevler. §. 55, S. 127, unregelmäßige verba und nomina, „יָכַל“, er wird in den Stand gesetzt = können gemacht. Hophal.“ Wohl besser ist, wie von Neuern geschehen, diese Form als Contraktion von יָכַל zu erklären. S. 128: „אָב st. constr. אָבִי“. Außer des zwei Mal der Etymologie wegen gebrauchten אָב Genes. 17, 4, 5 ist besonders hervorzuheben, daß bei nomin. propr. comp. bald אָבִי, bald אָב gesetzt wird (אָבִי אֲבִיטָלָה). S. 131. Zahlwörter, פָּעַם, Mal; auch רַגְלִים war anzuführen, zumal der Verfasser S. 133 das bekannte Beispiel hat: „Dreimal im Jahr sollen die Männer — erscheinen vor mir.“ — Von den unpunktirten Stücken ist besonders hervorzuheben: Das Eigenthümliche der Christen, übersetzt aus der ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον. Da diese Stücke für Geübtere sind, so sind zuletzt die Vocabeln sparsamer angegeben. Die Uebersetzung aus den Evangelien weicht ab von der bekannten Londoner (בר ית חרשה) und erscheint als selbständigere Arbeit. Auch empfehlen sich die Stücke zum Uebersetzen ins Hebräische, vorzüglich die zwei Erzählungen von Schmid und das Lied: Wie groß ist des Allmächtigen Güte. Ein Wörterverzeichnis wäre übrigens noch vortheilhafter gewesen. — Anhang. — Einige Abbreviaturen sind wünschenswerth, z. B. לִי יִי. — Tabellen. Für זָקֵן ist vorzuziehen זָקֵן wie von חֲנֹךְ חֲנֹךְ. (Auch Mödiger hat in der neuesten Ausgabe der Grammatik diese Emendation. Außer den angefügten Berichtigungen sind noch einzelne, doch leicht zu verbessernde Druckfehler bemerkt worden.

Das Werk selbst kann, zumal unter geschickter Anleitung eines systematisch und praktisch unterrichtenden Lehrers keinesweges seinen Zweck verfehlen. Es ist deshalb unzweifelhaft, daß der in der Einleitung geäußerte Wunsch des Verfassers sich erfüllen werde, daß sein

Beitrag zur klareren Erkenntniß des Wortes Gottes in der Schrift, auch des alten Bundes, der Ehre Christi dienen werde.

Mühlhausen in Thüringen.

Corrector Mühlberg.

Zusatz des Herausgebers.

Der Herr Verfasser des vorliegenden Schulbuchs spricht sich über das Verhältniß zwischen Grammatik und Lehrgang ganz in dem Sinne aus, wie die Rev. es sonst auch gethan hat. In kurzen Worten heißt unser Satz: Die Grammatik synthetisch, der Unterricht genetisch! Herr M. sagt: Die Ordnung des Lehrstoffs muß der Natur, Altersstufe und Fassungskraft der Schüler sich anbequemen; demgemäß und nach dem auch hier wahren Sage: „divide et impera,“ wird der Sprachschatz Stück für Stück und so mitgetheilt, wie sich das Eine dem Andern nach den vorhandenen Anknüpfungspunkten am leichtesten anreihet; das mehr Greifbare und der sonstigen Anschauung des Lernenden näher liegende geht, wo es sein kann, dem Fremdartigen und Feineren voran; kurz die Ordnung eines guten Übungsbuches ist in vielen wesentlichen Stücken eine ganz andere als die der Sprachlehre, und zwar um so mehr, je besser, je wissenschaftlich strenger und feiner gegliedert die letztere ist. Außerdem hat ferner ein richtiger Lehrgang darauf zu sehen, daß dem Schüler, sobald es angeht, Gelegenheit zur Uebung seines Könnens und einer der jedesmaligen Stufe sich anpassenden Selbstthätigkeit geboten werde. Endlich hat es darauf Bedacht zu nehmen, daß möglichst vieles gelesen werde, das schon dagesessene sich oft wiederhole, ein Reichthum an Wörtern und Formen so gut es angeht in ähnlicher Weise wie bei einer lebenden Sprache, die man durch Umgang lernt, fast ungesucht aber fest dem Schüler sich einpräge. Diese gewiß richtigen Grundsätze sucht nun das vorliegende Buch zu verwirklichen, und darin liegt das methodische Interesse, welches wir für dasselbe haben. Es will die Grammatik nicht verdrängen, vielmehr derselben nur Dienst leisten, den grammatischen Stoff flüssig machen, den Schüler durch reichlichen Sprachstoff empfänglich und reif machen, möglichst bald die wissenschaftliche Entwicklung der Sprache in ihrem Zusammenhang fassen zu können.

Unter wissenschaftlicher Hebräischer Grammatik versteht nun der Verfasser durchaus die Ewald'sche. Ewald ist, sagt der Verf., für die meisten Schriftforscher der verschiedensten theologischen Richtungen, selbst solche, die in Betreff des Inhalts der Bibel ihm entgegentreten, in

grammatischen Fragen die erste Autorität. Zur fruchtbaren Benutzung der Ewald'schen Sprachbücher ist aber eine längere Beschäftigung mit der Ausdrucksweise und streng wissenschaftlichen Ordnung derselben durchaus notwendig. Sie sind keine Nachschlagebücher, sondern wollen durchgearbeitet sein. Lehrer und Commentare verweisen den Studirenden an Ewald's Schriften. Schwerlich wird er sich in diese noch nach der Schulzeit einarbeiten, sondern zu Unselbstständigkeit des Urtheils und Oberflächlichkeit wenigstens im Sprachlichen sich gewöhnen. Es würde also Unbekanntschaft mit den Quellen der neueren hebr. Sprachwissenschaft weitgreifende Folgen haben, und Herr M. meint, er wisse keinen andern Rath als den, daß man den Schüler schon auf der Schule in diese Bücher einführe, in welchen er heimisch sein muß, wenn er kein bloßer Nachbeter in erezetischen Dingen sein will. Habe nun auch die erste Ausgabe der Ewald'schen Sprachlehre für Anfänger nicht allen an ein Schulbuch zu stellenden Anforderungen genügt, so sei doch die neue Ausgabe *) nicht nur an sich ein schön gegliedertes, wissenschaftliches Kunstwerk, sondern auch, namentlich nachdem ihr nun ein Übungsbuch zur Seite gestellt ist (auf welches übrigens Herr Ewald im Vorwort zu seiner Sprachlehre selbst schon verweist) ein brauchbares Schulbuch.

Hiermit habe ich den Lesern den wesentlichen Inhalt dessen dargelegt, was Herr M. über Plan und Inhalt seines Übungsbuchs vorausschickt. Der verehrte Herr Referent wird es gewiß billigen, daß zu seinen besonders das Sprachliche betreffenden Bemerkungen diese methodischen und didaktischen hinzugefügt worden sind.

B. 2.

VI.

1. Gemeinfaßliche Naturlehre auf bekannte Erscheinungen des täglichen Lebens und auf Versuche gestützt. Ein Leitfaden zum Gebrauche in Schullehrer-Seminarien und in unteren Klassen der Mittelschulen, so wie zum Selbstunterrichte für Lehrer und Alle, welche durch Besprechung bekannter Erscheinungen des täglichen Lebens und durch einfache Versuche die Anfangsgründe der Naturlehre kennen lernen wollen. Von Dr. C. G. Gartenhauser. Mit 64 Abbildungen auf 9 lithographirten Tafeln. Karlsruhe, Druck und Verlag der G. Braun'schen Hofbuchhandlung. 1856. 8. X. 144.

*) Hebräische Sprachlehre für Anfänger von H. Ewald. 2. Ausgabe. Leipzig, Sohn, 208 S. 20 Sgr.

Der Herr Verfasser hat das Buch eigentlich als Leitfaden für seine Schüler drucken lassen, und da er jedenfalls mit seiner Arbeit zufrieden ist, so sind seine Schüler gewiß auch — wenigstens nach seiner subjectiven Ansicht — gut versorgt. Ob objectiv dies der Fall ist, möchte sehr fraglich sein. Referent kennt viele Bücher, welche den Zweck weit besser erfüllen würden. Das Buch soll aber auch zum Selbstunterrichte für Lehrer bestimmt sein, und zwar — wie aus der Vorrede hervorgeht — für solche Lehrer, welche die Dienstprüfung noch zu bestehen haben. Diese sollen aus der Schrift nicht nur den Stoff für die benannte Prüfung kennen lernen, sondern auch mit der Art der Behandlung desselben in der Volksschule vertraut gemacht werden. Ueberdies suchte der Herr Verfasser, wie er sagt, das Buchlein so abzufassen, daß es auch von Lehrern, welche die Dienstprüfung schon bestanden haben, nicht ohne einiges Interesse gelesen werden dürfte.

Referent ist der Meinung, daß diejenigen, welche sich zu einer Dienstprüfung vorbereiten wollen, wohlthun werden, sich nach einem andern Buche umzusehen. Wir empfehlen das Lehrbuch der Naturlehre für Volksschullehrer, zum Gebrauche an Seminarien und zum Selbstunterrichte von Dr. W. Erler, und Grügers Physik in der Volksschule und desselben Schule der Physik.

Das Buch oder vielmehr der Herr Verfasser will den Verordnungen des Großherzoglich Badischen Ministeriums und der Großherzoglichen Oberschulconferenz gerecht werden; aber es ist dies jedenfalls nicht auf die geschickteste Weise geschehen, weder in dem, was präcisen und klaren Ausdruck, noch in dem, was das einfache Experimentiren anbetrifft. Für jedes sei nur ein Beispiel angeführt. S. 62 wird das Product aus der Kraft oder der Last und der Länge des Hebelarmes statisches Moment genannt, da doch Länge des Hebelarmes und Entfernung der Kraft oder Last wesentlich verschieden sind und nicht immer zusammen fallen. S. 85 wird bei dem Toricellischen Versuche gesagt, man solle über das offene Ende die flache Hand halten und umkehren. Bekanntlich schließt man das offene Ende mit einem Finger, da man nicht leicht, am allerwenigsten in der Volksschule, so viel Quecksilber vorrätbig haben möchte, um die ganze Hand bequem hineinstecken zu können. An solchen Vorschriften erkennt man, daß der Herr Verfasser den Versuch wohl selbst noch nicht gemacht hat; und solcher Beispiele finden sich viele.

2. Grundriß der Physik nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte von Ph. Spiller. Zweite wesentlich verbesserte und erweiterte Auflage. Mit 250 in den Text gedruckten Figuren. Triest, litterarisch-artistische Abtheilung des Oestreichischen Lloyd. 1857. 8. XVI. 420.

Die erste Auflage dieses Grundrisses der Physik hat Referent in der pädagogischen Revue 1853 Bd. XXXIV. S. 240 besprochen. Die jetzt vorliegende Auflage ist als eine wesentlich verbesserte und erweiterte bezeichnet, und dies ist in solchem Maasse der Fall, daß das Buch fast als ein ganz anderes auftritt. Die zahlreichen Ausstellungen, welche an der ersten Auflage zu machen waren, und von denen wir eine nicht unbedeutende Anzahl darlegten, treffen die neue Auflage nicht mehr. Unsere eigenen Bemerkungen haben fast durchweg gerechte Würdigung erfahren, wofür wir dem Herrn Verfasser unsere dankbare Anerkennung auszusprechen nicht unterlassen können. Wir empfehlen den Grundriß jetzt mit gutem Rechte und in voller Ueberzeugung als einen sehr brauchbaren und durch seine Reichhaltigkeit vor vielen andern Lehrbüchern der Physik sich vortheilhaft auszeichnenden.

Wenn S. 9 und S. 108 eine Pferdekraft als die Kraft bezeichnet wird, welche im Stande ist andauernd in jeder Secunde 500 Pfund 1 Fuß hoch zu heben, so ist dies nicht ganz richtig, denn eine solche Kraft repräsentirt in Wahrheit 3 Pferdekraften, da ein dreifacher Wechsel von Pferden dazu gehören würde, um dies zu leisten, und zwar der Art, daß dieselben Pferde nur zwei Stunden arbeiten und dann 4 Stunden ruhen.

S. 34 §. 32 steht $ae^2 = ab^2 + ad^2 - 2ab \cdot ad \cdot \cos. bad$, während es $+ 2ab \cdot ad \cdot \cos. bad$ heißen muß.

Seite 44 fehlt in der Formel, welche bei der gewöhnlichen Waage für den Ausschlagswinkel gegeben ist, die Entfernung der Linie, welche die Aufhängepunkte der Waageschaalen verbindet, von dem Drehpunkte.

S. 76 ist die Entscheidung über die Anzahl der Stäbe, aus welchen ein rostförmiges Compensationspendel zusammenzusetzen ist, zu kurz abgefertigt. Wir verweisen auf unsere: Physikalischen Aufgaben, Leipzig, 1852, S. 74 Aufg. 11 und 12. Auch ist es nicht richtig, daß eine Compensation nur auf diese Weise möglich ist, denn Graham's Quecksilber-Compensationspendel und Martin's Compensation leisten dasselbe und sind leichter auszuführen.

S. 198 wäre wohl ein Zwirnfaden einem Metallfaden vorzuziehen, um das electrische Leitungsvermögen nachzuweisen.

S. 236 ist die Beschreibung des electrischen Rotations-Apparates

Nr. 3 nicht richtig; denn der Metallständer *ac* muß doch jedenfalls von dem Kupfergefäße isolirt sein, was nicht angegeben ist.

Der Beweis in §. 302 auf S. 300 ist nicht streng und befriedigt deshalb nicht.

S. 355 §. 357 ist, wie in der ersten Auflage, von einem Platinspiegel die Rede, es soll aber wohl Platinspiegel heißen.

Im Texte sind die Figuren numerirt, aber die Nummer fehlt durchweg den Abbildungen, was stellenweise störend wirkt, wo mehrere Figuren auf derselben Seite stehen.

Stettin.

Dr. H. Emsmann.

IX.

Biblisches Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kleinem Catechismus, enthaltend: Eine auf den Gehammtinhalt der heiligen Schrift begründete, mit biblischen Beispielen und Liederverseu erläuterte Darstellung der gesammten christlichen Lehre und des christlichen Lebens auf Grund und nach Anordnung von Luthers kleinem Catechismus; so wie eine praktische Anweisung für den Lehrer, wie er den Catechismus-Unterricht im Sinne der preuß. Regulative segensreich für sich, und für seine Schule fruchtbar betreiben könne. Ein Lehr- und Lebensspiegel für alle ernsten Christen, die ihres allerheiligsten Glaubens aus der h. Schrift gewiß werden wollen, von Dr. Wangemann, Archidiaconus und Seminarbibl. zu Cammin. Treptow a. d. R., Bodramm. 1855. (1²/₂ Thlr.)

Der Verf. beschreibt indirekt sein Buch selbst so gut, daß ich zur Beurtheilung desselben kaum etwas anderes zu thun brauche, als die Canones auszuschreiben, welche nach seinem Urtheile die Erfordernisse zu einem Handbuche für eingehende Behandlung des Catechismus enthalten. Er sagt da: „1. Das Buch muß von keinerlei selbstgemachtem Schematismus ausgehen, sondern Eintheilung und Anordnung des Stoffes lediglich aus dem Catechismus selbst entnehmen. 2. Das Buch muß in allen seinen Einzelheiten sich so eng an den Wortlaut des Catechismus anschließen und aus demselben gleichsam hervornachsen, daß wo möglich jede Einzelausführung nur eine Entwicklung eines dem Reime nach in einem Worte des Catechismus bereits enthaltenen Gedankens giebt. Alle selbsthinzugesetzten Ausführungen, sofern sie nicht die nothwendige Ueberleitung zwischen zwei im Catechismus selbst zwar gegebenen, aber nur lose an einander gereihten Lehrstoffen bilden, sind Willkür und zu vermeiden. 3. Die Lehrausführung im Ganzen und im Einzelnen muß sich streng in den Grenzen kirchlich-symbolischer Lehre halten. Mögen einzelne Geistliche ihre Privatmeinung,

wo sie von den Symbolen der Kirche abweicht, an jedem möglichen andern Orte geltend machen; nirgend gehört dieselbe weniger hin, als in ein Handbuch zur Unterweisung für Volksschullehrer. 4. Die Lehrausführung muß sich im Großen und Ganzen, so wie in jedem einzelnen Gedanken nicht blos auf den Catechismus, sondern auch direct auf die heilige Schrift gründen. Je specieller der Lehr- und Lebensgehalt der einzelnen Theile des Catechismus sich auf directe Aussprüche der heiligen Schrift zurückführen läßt, desto fester bekräftigt er den Glauben des Einzelnen. 5. Jedoch dürfen die Aussprüche der heiligen Schrift nirgends als nur angeklebte Beweisstellen gebraucht werden, sondern die möglichst vollständige Zusammenstellung der Aussprüche der heiligen Schrift über irgend einen Lehrpunkt muß als die Grundlage angesehen werden, aus welcher der Lehrtext selbst nur als Ergebnis hervorgeht, so daß also der Lehrer jedes Lehrstück gleichsam aus der heiligen Schrift selbst heraus entstehen sieht. Zu dem Ende sind die einzelnen Lehrstücke auch bis in ihre alttestamentlichen Wurzeln hinein zu verfolgen, damit der Lehrer auf diese Weise an der Hand des Catechismus in die tiefere Erkenntniß der heiligen Schrift selbst eingeführt werde. 6. Die Lehrstücke sind überall durch möglichst vollständige Zusammenstellung der wichtigsten biblischen Beispiele und Geschichten zu erläutern. 7. Die erläuternden Liederverse dürfen nicht irgendwoher entnommen werden, sondern müssen aus dem kirchlich eingeführten Gesangbuche, am besten aus der für die Erlernung in der Schule bestimmten Anzahl von Kernliedern ausgewählt werden. Denn nur so wird es der Lehrer möglich machen, den Inhalt sämtlicher zu erlernender Kirchenlieder den Kindern ihrem tiefen Verständniß nach zu erläutern, und auch zugleich die Kinder zu der unmittelbaren praktischen Anwendung des Erlernten anzuleiten, auf daß ihnen die erlernten Kirchenlieder nicht als ein todes Kapital mitgegeben werden. 8. Die Darstellung der einzelnen Lehrstücke muß zwar in sich selbst klar und abgerundet, aber dabei so anregend sein, daß der Lehrer in denselben Anknüpfungspunkte und Material zu stets fortgesetzten Studien finde. Denn nur so lange als der Lehrer selbst lernt und fortschreitet in der Erkenntniß, taugt er dazu, Kinder zu unterrichten. Und nur so weit, als das Handbuch sich als einen entwicklungsfähigen Keim bekundet, aus welchem die Catechismuslehre in immer weiteren concentrischen Kreisen sich über alle Gebiete des Lebens und der Lehre erstrecken und ausbreiten kann, giebt es auch eine wirklich lebensvolle Grundlage zum ersten Unterricht. 9. Da bei einer solchen Einrichtung des Hand-

buchs der Stoff als ein die ganze Lern- und Lebenszeit des Schülers und des Lehrers umfassendes Ganzes dargeboten wird, das doch in dieser Gestalt für die ersten Schulstufen nicht unmittelbar verwandt werden kann, muß eine deutliche Anweisung darüber gegeben werden, was der Lehrer für die einzelnen Altersstufen der Kinder aus der Masse des dargebotenen Stoffes auszusondern habe. 10. Dazu muß dem Lehrer auch eine Anweisung erteilt werden, wie er die durchzunehmenden Lehrstücke den Kindern praktisch verständlich, und für die unmittelbare Einwirkung auf ihr Herz und Leben recht nutzbar machen könne. 11. Das Ganze muß sich von dogmatisch-theologischer Lehrweise und von schulmeisterlich-pedantischer Einzwängung gleich fern halten, muß vielmehr den Inhalt unseres allerheiligsten Glaubens so frisch und lebendig unmittelbar aus Gottes Wort heraus darstellen, daß auch jeder gebildete Laie das Buch zur Befestigung seines Glaubens und seiner Schriftkenntniß benutzen kann.“

Was hier der Verfasser fordert, das hat er auch wirklich in seinem Buche geleistet, und ich stehe nicht an, sein Werk für das beste Handbuch zu Luthers kleinem Catechismus zu erklären. Aber in der Ausdehnung des Kreises, für welchen dasselbe bestimmt ist, kann ich mit ihm nicht übereinstimmen. Vor dem Erscheinen der Regulative war der Catechismusunterricht der Mittel- und Schwerpunkt alles religiösen Unterrichts in der preuß. Volksschule, jetzt ist es die biblische Geschichte. Ich für meine Person freue mich, daß es so ist, und daß der wirkliche Catechismusunterricht denen wieder zugewiesen ist, welche vorzugsweise, eigentlich allein zu seiner Ertheilung berufen sind, ich meine den Geistlichen, welche die Katechumenen zur Confirmation vorzubereiten haben. Darum aber bedürfen unsere künftigen Volksschullehrer eine, zum Theil zwar hier auch gegebene, aber doch noch schärfer abzugrenzende und hervorzuhebende, andre Anweisung zur Behandlung dieses Unterrichts. Und deshalb ist dieses Buch ein fast unentbehrliches Hülfsbuch für Geistliche und Seminarlehrer, aber nur ein recht nützliches und darum natürlich auch empfehlenswerthes für Volksschullehrer und gebildete Leute zur Selbstförderung im Verständniß der Schrift und der Kirchenlehre.

Dr. Güntzer.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volks- schulunterricht.

I.

1. Pommersches Schul- und Hausbuch. Nach den Bestimmungen des Preuß. Schul-Reg. bearbeitet von E. L. Goltzsch, Sem.-Dir. in Stettin. 2. Aufl., unter Mitwirkung der Pomm. Syn.-Past.-Conferenzen etc. in vielen Theilen völlig umgearbeitet. Stettin, F. Hefenland. 1856.

In demselben Jahre die zweite Auflage! Und mit welchem Fleiß verändert und verbessert! Freilich auch wieder schlimm an einem für die Schule bestimmten Lesebuche. Doch hoffen wir, daß die erste Auflage sich meistens in den Händen der Lehrer und Geistlichen befinden mag, und daß erst diese zweite und — wir wünschen — recht viele folgende ihren Zug in die Schulen nehmen werden. Darum aber möchte ich dem Verf. rathe, nun vor der Hand ein durchgreifendes Aendern unterlassen zu wollen, damit die dadurch entstehende große Verschiedenheit der Lesarten nicht manchen Schulvorsteher abhalte, seinen Schulen die Wohlthat der Einführung dieses Lesebuchs zuzuwenden. Ich wiederhole aber, und nun noch mit größerem Rechte, als früher: es ist das Lesebuch das weitab beste, welches seit lange für Volksschulen gearbeitet ist. Manche Abschnitte sind ihm ganz eigenthümlich und sollten doch in keinem Lesebuche fehlen. Da eine allgemeine Einführung in die Schulen unseres Vaterlandes wohl ihre Hindernisse finden wird, so will ich wenigstens jedem Lehrer die Anschaffung desselben empfehlen: er wird's nicht bloß neben seinem vorgeschriebenen Lesebuche vortrefflich gebrauchen können, sondern auch ein edles Verlangen bekommen, für das minder Gute oder Gute das Beste sich und seiner Schule zu verschaffen.

2. Lesebuch in Handschriften, für den Schulgebrauch herausgegeben von E. F. A. Kolb, Lehrer in Stuttgart. Mit 14 Bignetten. Stuttgart, Neßler. (10 Sgr.)

Die Erfahrung, daß die wenigsten Schüler unserer Volksschulen bei ihrem Austritte im Stande sind, weniger deutliche Handschriften sicher und fertig zu lesen, hat den Herausgeber veranlaßt, 60 charakteristische Handschriften in geordneter Folge mit einem angenehmen Inhalte (aus Jugendschriften) reinlich und scharf lithographiren zu lassen und damit den Volksschulen ein nettes Hülfsbuch für jenen Zweck anzubieten. Zum Schulbuch läßt sich's freilich nicht machen, weil's zu theuer ist; allein die Beschaffung einiger Exemplare für jede Schule ist leicht möglich und zu empfehlen.

Gr.

VI.

1. Dr. Cornelius, Ueber die Bildung der Materie.
2. Dr. Fliebner, Aufgaben aus der Physik.
3. Dr. Fried, Anfangsgründe der Naturlehre. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] 156—160
1. Dr. Gartenhauser, Gemeinfaßliche Naturlehre.
2. Spiller, Grundriß der Physik. [Derselbe.].. 380—383

VII.

- Dr. Bögelamp, Geographische Charakteristiken. [Dr. v. Boguslawsky in Stettin.] 74—77
- H. Lüben, Cürre's Anleitung Pflanzen zu bestimmen. [Prof. Menzel in Zürich.] 299—303

IX.

- (Ealwer) Handbuch der Bibelerklärung. [Präceptor Palm in Schorndorf.] 303—305
- Dr. Wangemann, Bibl. Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kleinem Katechismus. [Dr. Günther in Barby.] 383—385
- D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

1. Stockmar, Anwendung der amerikanischen Schreibmethode in Volksschulen.
2. Pokorny, Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht in Volkssch.
3. Derselbe: Normal-Schreibhefte.
4. Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht [Gr.] 78—80
1. Goltsch, Pommersches Schul- und Hausbuch.
2. Kolb, Lesebuch in Handschriften.

III. Vermischte Aufsätze.

- Pädagogik und Psychologie. Von Dr. Strümpell, Prof. an der Universität Dorpat. 305—313
- Probe von Ph. Melancthons Interpretation der classischen Autoren. Von Dr. R. Postmann in Stettin. 313—319
- Schellings Stil Von Gr. 319—320
- Druckfehler 240



02-2

010-010

010-010

010-010

010

Inhalt des fünfundsierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Der Begriff der Kinderregierung. Von Dr. L. Ziller, Privat-Docent an der Universität Leipzig.....	1—16
Stoffen zu Journalartikeln. Von W. Langbein.....	17—24
Eine neue Ausgabe des französischen Rolanduliedes. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.....	25—41
Zur Logik und philosophischen Propädeutik an Gymnasien. Von Dr. Allihn, Privat-Docent an der Universität Halle.....	81—107
Neue Leistungen für Homer. Von Dr. K. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.....	161—182
Bruchstücke aus der praktischen Schulkunde. Von Dr. E. Michelsen in Hildesheim. Fortsetzung.....	183—197
Zur Concentrations-Frage. Von W. Langbein.....	198—205
Die bürgerliche Gesellschaft und die höhere Bürgerschule. Von W. Langbein.....	206—215
Die Naturwissenschaften in der Realschule. Von E. Röttger, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.....	241—258
Das Lateinischschreiben, ins Besondere der lateinische Aufsatz auf Gymnasien. Eine historisch-pädagogische Skizze. Von Dr. G. Qued, Prof. am Gymnasium in Sondershausen.....	259—282
Das Württembergische Volksschulgesetz und seine nächste Zukunft.....	321—354
Bemerkungen über den mathematischen Unterricht. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule in Barel. I. Artikel.....	355—368

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

F. Deligsch, System der biblischen Psychologie [Dr. A. Schubart in Weimar.].....	216—238
--	---------

B. Pädagogik.

1. K. Körner, Geschichte der Pädagogik.
2. Schewe, Naturgesetze der Erziehung.
3. Grube, von der sittlichen Bildung der Jugend. [Dr. Gantner in Barby.]
- Schnell, die organische Erziehungspflege. [Dr. Robertag in Breslau.]
- Dr. L. Wiese, die Bildung des Willens. [W. Langbein.]

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht

I.

- Vanicek, Lateinische Schulgrammatik. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.]
- A. Rühr, Schulgrammatik der lat. Sprache. [W. Eggen.]
- Fr. Schmittbenners deutsches Wörterbuch. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.]
- Mezger, Prof., Hebräisches Uebungsbuch. [Corrector Dr. Mühlberg in Mühlhausen.]
- Zusatz des Herausgebers

II.

1. Dr. Bomhard, Valedictiones scholasticae.
2. Dr. Böhme, Thufydidēs.
3. R. Dietrich, Versuch über Thufydidēs.
4. F. Kritzius, C. Sallusti Crispi Cat. Jug. Hist. fragm. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.]
- Bibl. Teubn. 1. Schmid, Q. Horatii Flacci opera.
2. Dinbors, Demosthenis orationes.
3. Scheibe, Lysiae orationes.
4. Dinbors, Homeri carmina
- Dr. Hartmann, Arrians Anabasis. [Oberlehrer Dr. Bubbeberg in Essen.]
- Wisserding, Lat. Lesebuch, II. Stufe. [Schulmann in Hildesheim.]

III.

- Prescott, Life of Philip II. of Spain. [Rector Vietor in Perleberg.]
- Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte in den [Württemb.] untern Gelehrten- und Realschulen. [Präceptor A. Palm in Schorndorf.]

V.

1. Dr. Brenneke, Trigonometrie.
2. Dr. Balsam, Leitsfaden der Planimetrie.
3. Spitz, Geometrische Aufgaben.
4. Quisten, Geom. Aufgabenbuch.
5. Egger, Geometrie für gehobene Volksschulen u.
6. Dr. Thieme, Geometrische Uebungen.
7. Stegmann, Tafel der fünfstelligen Logarithmen.
8. Dr. Krönig, Neue Methode zur Vermeidung und Auffindung von Rechenfehlern.
- Dr. Kleinpaus, Anweisung zum praktischen Rechnen.
10. Meyer, Aufgabensammlung für Wechselrechnung [Eggen.]

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin.



Sechsendvierzigster Band.

(Juli—December der ersten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Neuenhagen'schen Buchhandlung (D. Struwe).

1857.

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

THE

I. Abhandlungen.

Pädagogisches Gutachten über commentirte Schulausgaben von Horaz Satiren und Episteln, namentlich über deren Verhalten gegenüber den erotischen Stücken des Dichters.

Angeschlossen an einen Bericht über: Dr. G. T. A. Krüger, Prof. Director des Obergymn. in Braunschweig. Des D. Horatius Flaccus Satiren und Episteln für den Schulgebrauch erklärt. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner, XVI und 343 S. 1856.

Von L. Meißner, Professor am evangel. Seminar in Schöndal.

Ein Buch, dem schon der Name des Verfassers zur Empfehlung und die nach vier Jahren bereits eingetretene Nothwendigkeit einer zweiten Auflage zur Bewährung dient; stellt dem Berichterstatte nur die doppelte angenehme Aufgabe, einestheils dasselbe einem noch größeren Leserkreise bekannt zu machen von Seiten seiner Eigenthümlichkeit und Brauchbarkeit; anderntheils mitzuarbeiten an der Erhöhung seines Werthes durch Mittheilung einzelner Bedenken, Wünsche und Vorschläge, um beizutragen, daß bei einer neuen Bearbeitung etwaige noch vorhandene Mängel beseitigt, Lücken ergänzt, Entbehrliches weggelassen werde. Eine solche Mitarbeit wird auch ein bewährter Meister nicht zurückweisen, zumal bei einem Schriftsteller, bei welchem nicht allein die Feststellung des Textes, sondern auch die Erklärung immer noch keineswegs überall zum völlig befriedigenden Abschluß gebracht ist. Referent hat zu diesem Behuf die Bearbeitung der Satiren in dieser Ausgabe, die im Vergleich mit der früheren sorgfältig verbessert und um 22 Seiten vermehrt worden ist, vollständig geprüft und erlaubt sich nun offen vorzulegen, was er daran noch geändert wünschen möchte.

Zuvor aber mag für Leser und namentlich Schulmänner, welche erst auf das Buch aufmerksam zu machen sind, eine kurze Angabe des Zweckes und der Einrichtung desselben vorangeschickt werden. Daß und wie bei der Lectüre der griechischen und römischen Classiker auf den Gymnasien Schulausgaben mit Anmerkungen verwendbar, und wie sie am zweckmäßigsten einzurichten seien, hat der verehrte Herr Verf. in den beiden Osterprogrammen 1848 und 1849 ausführlich dargelegt. Diesen Grundsätzen gemäß, die jedenfalls bei einer so schwierigen Lectüre, wie die der Horazischen Satiren ist, weit mehr als bei leichten Autoren auf Zustimmung Anspruch machen und rechnen dürfen, ist nun diese Ausgabe bearbeitet. Sie will den Schüler schon bei der Vorbereitung zu der Auffassung des Schriftstellers führen, daß er auf die sorgfältigste Entwicklung der Gedankenfolge achten lerne. An der Spitze des Buches stehen als Einleitung Vorerinnerungen über den Ursprung und das Wesen der römischen Satire, eine ebenso scharfe und bündige als lichtvolle Auseinandersetzung aller dahin einschlagenden Fragen über die Satiren des Ennius, die von den Etruskern entlehnten improvisirten Schauspiele, cf. Liv. VII. 7, die Stücke des Livius Andronicus, die Dichtungen des Lucilius und des Horaz, welche diesen Namen führen. Bei der Erklärung der einzelnen Gedichte wird immer eingehend die Situation, der Gegenstand und Inhalt, die Ausführung und Gliederung besprochen und nicht allein eine Uebersicht über den Gedankengang im Ganzen, sondern auch eine Darlegung der leitenden Gedanken in den einzelnen Abschnitten gegeben. Daneben fehlt aber die Beleuchtung der von dem Schüler mit eigenen Mitteln nicht zu bewältigenden Schwierigkeiten in einzelnen Wörtern und Wendungen, oder in geschichtlichen und localen Anspielungen, die Erörterung antiquarischer Fragen und endlich die Hinweisung auf grammatische Eigenthümlichkeiten mit Citationen der Grammatik von Zumpt und vom Verfasser selbst keineswegs. Die Kritik hat diejenige sparsame und taktvolle Berücksichtigung gefunden, die sich von der in einem früheren Programm bewährten Umsicht des Verf. erwarten ließ.

Ueber diese Anlage des Buches und über die Durchführung der in der Vorrede und den genannten Programmen festgestellten auf sicherer Schulerfahrung beruhenden Grundsätze im Allgemeinen kann die Beurtheilung nur in anerkennender Weise sich aussprechen und der Schule in litterarischer Hinsicht Glück wünschen zu der neuen schönen und nützlichen Gabe, die ihr mit diesem Buche geschenkt ist. Und doch obgleich oder vielmehr, weil es ein so brauchbares und wohl bereit-

in der ersten Auflage viel gebrauchtes Schulbuch ist, bleiben noch manche Wünsche übrig, die hier einer dritten Auflage zur freundlichen Berücksichtigung vorgelegt werden sollen, weniger im Einzelnen als in Betreff einiger allgemeinen Punkte, über die ich mich mit dem Herrn Verfasser und der Schulfwelt überhaupt auseinandersetzen möchte.

Was vorerst das Einzelne anlangt, so vermiſſe ich zu I. 1, 19 eine Hinweisung auf die offenbar ironische Bedeutung von *atqui* = Ei, ei ja, cf. *Hand Turs.* I, 517; ferner v. 45 eine Besprechung des *Conjunctiv* *triverit*, und ob hier, wie wohl fälschlich schon angenommen wurde und wozu auch der Schüler geneigt sein wird, die Ellipse der Bedingungsartikel zulässig ist. Ich möchte mit Verweisung auf *Velis tantummodo* I, 9, 54 und namentlich auf das instructive *Sperne cibum vilem* II, 2, 15 auch mit Benutzung ähnlicher Fälle des hebräischen Sprachgebrauchs sagen: der Lateiner kann in lebendigerer Rede einen *potentialen*, oder *cohortativen* *Conjunctiv*, selbst den *Imperativ* setzen, wo man einen Bedingungsatz erwartet, wie ja auch das Deutsche „kommt er, so freut es mich“, zunächst ein in lebhafterer Frageform ausgedrückter hypothetischer Satz ist. — Ueber den auffallenden *Dativ* *viventi* I, 1, 50 sagt weder die Anmerkung noch die citirte Grammatikstelle Etwas. Sollte nicht Reifig, f. Vorlesungen von Haase S. 375, Recht haben: „es ist der *Dativ* in Beziehung eines Urtheilenden: nach dem Urtheile dessen, der nach der Natur lebt“? — Das vielbesprochene *nemo ut avarus* I, 1, 98 faßt der Verf. entschieden richtig, wendet aber zur Rechtfertigung zu großen Apparat auf, wenn er sagt: *ut nemo se probet* ist so viel als *ut dicam neminem se probare*, wenngleich diese Ellipse an anderen angeführten Stellen annehmbar sein mag. Wir sagen: *ut* ist das bei Prosaisern und Dichtern, namentlich in den Satiren des Horaz oft vorkommende *ut* = wie, statt eines *accus. c. inf.*, cf. I, 2, 38. 3, 115. II, 1, 50. 2, 76. *Illuc redeo* ist ja doch so viel als, ich fasse meinen früheren Satz wieder auf, wo wir gesehen haben, wie u. s. w. — I, 3, 5 freue ich mich sehr, einer Auffassung und Benennung des *Conj. Imperf.*, wie derselbe vielfach im Lateinischen vorkommt — sei es bei vermuthungsweise gesprochenen Aussagen und Fragen, oder auch in solchen Nebensätzen — zu begegnen, die man in früheren Grammatiken vermißt. Ich hatte mir den einzig richtigen Terminus: *Conjunctivus potentialis* in der Vergangenheit längst schon aus der Lectüre abstrahirt, bis ich ihn endlich auch bei Madvig §§. 350, 370 (2. Ausgabe) und nun auch hier fand. Damit ist mit einem Male die von alter Zeit

her noch Vielen anhängende Manier von Ellipsen, Setzung des Conj. Imperf. statt des eigentlich erforderlichen Conj. Plusquamperf., zu reden, oder auch die Annahme, es sei in Stellen, wie die unsrige an Wiederholungsfälle zu denken und dergl. abgeschnitten. In der Grammatik hat Krüger diesen Fall §. 639 b. Anmerkung 1 aufgenommen, aber noch nicht so richtig, wie jetzt in der genannten Anmerkung zu I, 3, 5 und wie Madvig bestimmt. Außer den bekannten Fällen von *crederes, diceres* oder *haud facile discerneres* (Sal. Cat. 25, 3) oder mit *si qui* etc., 3. B. *Qui videret urbem captam diceret*, gehört namentlich auch vellem in solcher Verbindung her, s. unten v. 41, cf. Sal. Jug. 14, 3. Bekanntlich ist dieser Conj. Imperf. auch das Gebräuchliche in einem von dem vorliegenden für unser Sprachgefühl wenigstens verschiedenen Falle, um die von Krüger bekanntlich als *Sumtio ficti* bezeichnete Art von Bedingungsätzen auszudrücken. Merkwürdig ist deshalb, daß auch im Griechischen die für die eben genannten hypothetischen Sätze übliche Ausdrucksweise: Indicativ eines historischen Nebentempus mit *ἄν* gleichfalls auch für den *modus potentialis* in der Vergangenheit gewählt werden kann, wenn sie gleich in dieser Bedeutung nicht eben so oft vorkommt, wie man erwarten sollte. Entschieden ist dies aber der Fall in der bekannten Stelle: *εἰ πόν γε φανεῖη μόνον Ἡρόδοτος, ἐδείκνυτο ἂν τῷ δακτύλῳ* (Lucian) oder *ὅτι μάθοιμ' ἐκαστοτε, ἐπελανθανόμην ἀνευθὺς ὑπὸ πλήθους ἐτῶν* (Aristoph). Also im Ganzen einverstanden mit dem Herrn Verf. möchte ich nur noch die von ihm aufgestellte Behauptung, es liege in dieser Art von Coniunctiven der Begriff des Mössens, entschieden in Abrede ziehen. Es kann dies in einzelnen Fällen, aber aus anderweitigen Gründen, zutreffen, in den meisten aber, und so auch in vorliegender Stelle, geht es ohne Zwang nicht an, und die Annahme dieses Nebengriffs ist durchaus nicht nothwendig. — Patus v. 45 ist vielleicht richtiger als mit „Winkler“, (oder gar nach Voß mit „Augler“) mit „Glauner“ zu übersetzen. Dieses Wort braucht man nämlich im Schwäbischen von Solchen, die nur leicht und vorübergehend, meist aus Verlegenheit schielen, wie dies bei Kindern, namentlich Mädchen, nicht selten vorkommt und von zärtlichen Müttern sogar schön gefunden wird, was alles zu unserer Stelle trefflich paßt. Auch für die *distorta crura* v. 47 haben wir einen bezeichnenden Provinzialausdruck: „Weinstühlchen“, womit Voß's „Schrägelchen“ ziemlich zusammenstimmt. Die entgegengesetzte Mißbildung der Beine, wenn dieselben zwischen Knien und Knöcheln nach außen sichelförmig ausschweifen, nennen wir „Faßreiter“. — 4, v. 45

und 63 sollte bei *necne* etc. ein Wink gegeben sein, daß es eine durch Umstellung verbunkelte disjunctive Frage sei = *comoedia poëma esset necne*. — 5, 24 war über die wohl richtige Lesart *lavimus* Etwas zu sagen, um so mehr, da die Gr. des Verf., §. 323 Anmerkung 1 die Bentley'sche Correctur *lavimur* hat. — *Fugit* 6, 12 kann nicht durch die Anmerkung zu 1, 2, 56 erklärt werden, da hier nicht von einer Handlung die Rede ist, „die als Exempel aufgestellt wird und dadurch eine allgemeine Bedeutung erhält.“ — Der Accusativ *loculos* 6, 74, der durch sprechende Analogien aus dem Hebräischen verdeutlicht werden kann, ist hier wie dort so zu erklären, daß dem Schreibenden die active Construction auch beim Passiv vorzuschwebt, *) wie im Ganzen richtig es die Grammatik l. c. faßt, nur sollte nicht gesagt sein: „der Theil, an welchem die Handlung vorgenommen wird,“ sondern: der Gegenstand, auf den die Thätigkeit sich erstreckt, siehe im Accusativ. Ganz gewöhnlich ist im Lateinischen *rogatus est sententiam*, kommt aber auf dasselbe hinaus. — *Milibus* 6, 111 ist richtig erklärt; man sollte in der lateinischen Grammatik den Ablati v respectus weiter ausdehnen als gewöhnlich geschieht. — Die Anmerkung zu 6, 124 könnte den Schüler auf die Meinung bringen, Horaz sei gemeint, während der Dichter doch wohl — mit Anspielung auf eine Vorkommenheit des Tags — sagen will: ich mache es übrigens doch nicht so, wie Natta, der Dellampenlicht zum Salben verwendet. — 9, 32 wäre bei *tarda podagra* eine bringende Veranlassung, wie auch bei ähnlichen Stellen II.2, 77, *coena dubia* II, 3, 35, *sapientem barbam* 6, 18 *plumbens Auster*, 50 *frigidus rumor*, 87 *dens superbus* über eigenthümliche dichterische und besonders Horazische Adjectivverbindungen eine Andeutung zu geben, und den Schüler zu reizen, derlei Erscheinungen nachzugehen. Wenn überhaupt die lateinische Sprache selbst in Prosa in Nichts lecker ist, als in dem metonymischen Gebrauch der Adjective, die von subjectiver zu objectiver, von activer zu passiver Bedeutung und umgekehrt überspringen und den Uebersetzer mitunter recht in Noth bringen können; so ist ganz besonders die römische Poesie reich an wirklich poetischer Verwendung dieser Freiheit und Feinheit der Sprache. Horaz ist hierin ein ganz vorzüglicher Meister und nicht am wenigsten sind es seine Adjectiva, welche oft über eine ganze Stelle ein poetisches und vornehmlich ein komisch-satirisches

*) Man vergleiche auch: „Wie man denn eben die Grillen am Wenigsten los wird.“
Göthe.

Licht ausgießen. Es bedarf dazu oft nicht einmal fester Uebertragungen, die uns Deutschen ohnedies durch den Mißbrauch dieses poetischen Reizmittels seit H. Heine entleidet worden sind, noch weniger thun es übermäßig viele und bombastische Beiwörter, worüber als einen Unge-
schmack seiner (und auch anderer Zeiten) Goldsmith im Vicar of W. mit Recht klagt; es kann ein ganz schlichtes Beiwort am rechten Platze angebracht, oft unglaublich komisch wirken. Es sei mir erlaubt, aus früheren Erinnerungen ein Beispiel anzuführen. Unter meinen Studiengenossen war ein Schalk, der einen etwas schwachen Kameraden wegen seiner vermeintlichen Verdienste um die deutsche Poesie in der Art persiflirte, daß er eine Sammlung Gedichte und dramatischer Fragmente angeblich von jenem Poetaster verfaßt, unter die Leute brachte. Ein lyrischer Erguß lautete z. B.:

Leise, leise
Flodenweise
Fällt der Schnee,
Herr Je!

Einem dramatischen Stück aber war als Ueberschrift beigelegt: „Der Schauplatz ist auf einem Borsaal, im Hintergrund eine eiserne Glastür; man hört in der Ferne einen blauen Frack ausklopfen.“ Hier wirkt namentlich der Beisatz „blauen“ wesentlich mit den komischen Eindruck zu verstärken. — Ich gestehe, daß mir der treffliche Commentar des Herrn Verf., der dem Sinn so scharf und gewissenhaft nachgeht, in diesem Betracht, der Bezeichnung eigenthümlicher Horazischer Wortverbindungen und Wendungen, manche Lücken zu haben scheint. Dies muß nicht allein im Interesse der ästhetischen Auffassung gesagt werden, sondern auch in grammatischer und lexicalischer Beziehung könnte eine neue Bearbeitung hierin noch eine starke Nachlese halten. Um so weniger versäume der Lehrer bei der Lectüre in der Schule vorerst das Fehlende zu ergänzen, die Schüler anzuleiten, ein scharfes Auge auf derlei zu haben, vornehmlich aber die komischen Pointen ja nicht zu übersehen.

Wir lesen ja die Horazischen Satiren in der Schule nicht allein um ihrer frischen Bilder römischen Privatlebens willen, noch weniger bloß der Sprache zu lieb, sondern vor Allem, um die Jugend an der Hand eines bewährten Künstlers in eine ganz eigenthümliche Gattung der Poesie einzuführen und ihr den Sinn einzupflanzen für einen gesunden, herzhaften (nur nicht sittlich anstößigen s. unten) Spaß in fein abgerundeter und zugespitzter Form. Wir Deutschen haben Humor

und Sinn für Humor, und können ihn wahrlich als Trost- und Er-
satzmittel für manchen Ernst und Schmerz des Daseins wohl brauchen
und das *ridendo dicere verum* ist eine Bierde des geistigen Lebens;
aber auch diese Anlage will geweckt sein, diese Kraft und Geisteszier
muß geweckt werden. Wo kann dies die Jugend besser lernen, als bei
Meister Horazius? — Zu 9, 69 wäre vollständiger zu sagen, daß,
wie im Griechischen γάμου, im Lateinischen nuptiae als Dinge, die
eine umständliche Veranstaltung erfordern, so besonders im N. L. nicht
blos σάββατα, sondern Festnamen überhaupt ἑορτα, ἑχαινα u. ge-
wöhnlich im Plural stehen. Das darauf Folgende *vin' tu etc.* scheint mir
von den Auslegern noch nicht genug ins Auge gefaßt worden zu sein.
Ich möchte die Vermuthung vorlegen, ob nicht die Stelle durch folgende
Annahme das von mir wenigstens noch vermiste Licht erhalte: auf
die Bemerkung des Aristius machte wohl Horaz, der ohnedies durch
Ungebuld gereizt und zu Spott aufgelegt war, eine Geberde, die irgend-
wie eine vielleicht derbe Verachtung des Judenvolks andeutete, worauf
der Freund sagte: du willst mir doch nicht die Juden verhöhnen?
Horaz antwortet: ein so zartes Gewissen habe ich nicht u. Bekannt-
lich muß man in dieser Art bei den Komikern oft und auch bei Horaz
in den Satiren manchmal Anspielungen auf zwischeneinfallende Hand-
lungen zwischen den Zeilen lesen.

Der Gebrauch des Adverbiums in der bekannten Stelle: *Quis
tam Lucili fautor inepte est* I, 10, 2 möchte weder von Krüger,
Gr. §. 504, 2, noch von Zumpt §. 262 scharf genug erörtert sein.
Es sollte hervorgehoben werden: 1) daß nur zu substantivischen Per-
sonen-Benennungen derlei Adverbien gesetzt werden; — der Fall
Sal. Cat. 49 ist wie *loca circa* und Aehnliches anders, nämlich als
verkürzter Nebensatz anzusehen; — 2) daß es immer Adverbien der
Quantität oder des Grades, nicht aber der Qualität sind, bei denen
dies, auch in Prosa cf. *pacis semper laudator, plane orator*, zulässig
ist. Dichterisch kann auch gesagt werden *male tutus, male concors*,
besonders zur Bildung der dem Lateiner so beliebten Oxymora. Im
vorliegenden Falle wäre *ineptus* nicht einmal so bezeichnend, um aus-
zudrücken: *quis in favendo — tantopere ineptit*. — Die Deutlichkeit
würde gewinnen, wenn *ibidem* v. 25 nach *cum versus facias* ein
Fragezeichen gesetzt würde. — Daß v. 27 *oblitus* die richtige Lesart
ist, erhellt wohl am besten, wenn wir das Particip folgendermaßen
auflösen: Ja freilich, du vergiffest dermaßen die Heimath, daß dir's
lieber wäre, wenn *Pedius* und *Corvinius* in ihren Reden Griechisches

und Lateinisches untereinander mengten. Eine nachdrucksvolle *deductio ad absurdum*; in Prosa würde es etwa lauten: *nisi forte patriae oblitus malis.* — v. 43 ist in der Anmerkung zu streichen: „daher pede ter percusso.“ Da zunächst darauf eine andere, jedoch unrichtige Ansicht, als bezögen sich diese Worte auf den Flötenbläser, vorgebracht wird, die wohl gerade als unrichtig bezeichnet sein sollte, so ist dieser Zusatz vorerst verfrüht und führt den Schüler an diesem Plage möglicherweise irre. Nur die Form der Anmerkung bedarf also einer kleinen Aenderung, indem die Beziehung des genannten Zusatzes auf den Trimeter keinem Anstand unterliegt.

Die von der schwierigen Stelle II, 2, 29 gegebene Erklärung: *quamvis hac carne (pavonina) nil (Subj.) magis distat illa (= quam illa caro gallinacea) tamen patet* ist mindestens so hart als die von Gesner, Döring, Kirchner, Obbarius, Drelli gebilligte Auskunft durch Beziehung des vorangehenden *vesceris* zu helfen. Lieber würde ich sagen: *hac* hängt von *magis* ab und ist so viel als *quam haec, distat* ~ ist geringer, *illa = ab illa*; also daß gesagt wäre: obgleich jedes andere Fleisch geringer heißen kann, als das Pfauenfleisch, nur nicht das Hühnerfleisch &c. Dennoch glaube ich, daß obgleich die Fassung der Sätze mit *magis* dem Lateiner viel geläufiger war, als uns und somit dieser Sinn einem römischen Ohr näher lag und der Ausdruck weniger hart erschien, als dem unsrigen, mit Hülfe einer ungemein leichten Aenderung des Textes, die meines Wissens noch nicht vorgeschlagen worden ist, die Stelle am bequemsten und ansprechendsten ausgelegt werden kann. Ich lese hier; denn die Conjectur *haec* von Fea und Andern bietet andere Schwierigkeiten; fasse *distat = antecedit, nihil magis* mit Matthiä nach einem sicherlich erlaubten Gracismus *οὐδὲν τε μᾶλλον = plane non* und erkläre: obgleich der Pfau (hier mit Beziehung auf das unmittelbar vorangehende *cocto*) hinsichtlich des Fleisches gar nichts vor der Henne voraus hat, läßt man sich doch offenbar durch die Verschiedenheit des Außern verleiten, ihm auch fürs Essen den Vorzug zu geben. Neben den 21 von Drelli angeführten Deutungen möchte diese immerhin einer Prüfung werth sein. — Zu dem Eigenthümlichen: *si te alio parum detorseris* 2, 55 sollte nicht versäumt sein, den treffenden, ich glaube von dem griechischen Grammatiker und Namensvetter des Herrn Verf. erfundenen Terminus, „proleptisches Prädikat“ beizubringen und denselben dem Schüler geläufig zu machen m. f. Krüger gr. Gr. §. 57 a.

und vergleiche namentlich das Beispiel μέγας ἐκ μικροῦ ῥῶσται. Ganz besonders deutliche Parallelen bietet Ov. Met. 1, 272 f.

Sternuntur segetes et deplorata colonis

Vota jacent longique perit labor irritus anni.

Es ist dies ein uns Deutschen fern liegender Sprachgebrauch, aber den Griechen, Lateinern auch wohl Hebräern, daher namentlich dem R. L., gleichwohl sehr geläufig. Selbst ganz bekannte Constructionen, wie: Cicero Consul factus est, hängen einigermaßen damit zusammen und lassen sich von da aus vollständig begreifen und begreiflich machen: wenn Consul Prädikat ist, so findet es kein Schüler mehr auffallend, wenn es im Nominativ steht. Der Deutsche dagegen hat eine Vorliebe auch hier, wie sonst, (z. B. Einen zu hohen Ehren befördern, sich an Etwas gewöhnen cf. lat. honoribus (Ablativ) extollere, aliqua re adsuescere) den Zweckbegriff eintreten zu lassen: er wurde zum Consul gemacht. — Integer est mentis Damasippi creditor ist meines Erachtens von Drelli und Dünker richtiger ohne Fragezeichen gelassen und so gesagt: ex vulgi opinione mentis compos est. — Die Fassung des Schwierigen malis alienis ridere v. 72 = „a risu alienis d. h. heimlich, so daß man es im Gesichte nicht wahrnimmt“, ist ansprechend. Dennoch wäre es eben noch passender in den Zusammenhang, wenn wir noch ausgeprägter unser Deutsches: ins Häusliche lachen, in den Worten zu finden berechtigt wären. Sollte dies nicht noch eher möglich sein, wenn wir alienis im Sinn von feindselig, oder unnatürlich cf. translata et aliena verba, als Gegensatz von dem Lachen, das sonst aus gutem Herzen kommt, nähmen und sagten: malis alienis ist f. v. a. so lachen, wie man sonst nicht lacht, nicht offen, herzlich, gutmützig, sondern mit schadensfroher Gesinnung? — Die Anmerkung zu 3, 142 pauper argenti könnte den Schüler irreführen, wohl eher wäre zu sagen: arm an Geld, ohne Geld, sofern es hinter Schloß und Riegel war. — Quaero faciasne 3, 253 erfordert eine grammatische Erläuterung. Drelli sagt = nonne facere debeas. Läßt sich das halten? — Zu Veteri 4, 80 sagt wohl aber Drelli richtiger: usu diutino tritus cuique propter ipsam vetustatem facilius limus adhaeret. — In der Bemerkung zu 5, 32; „das Pränomen war nur dem freien Bürger eigen und diese nur unter Verwandten und Vertrauten übliche Begrüßung war also ein Zeichen der Vertraulichkeit“, ist das „also“ nicht völlig klar. — Daß 5, 40 pingui tentus omaso eher als Ausdruck, den Iulius etwa von irgend einem barbarischen Feind gebraucht hatte, zu fassen sei, denn als Bezeichnung von dessen eigener Corpulenz,

möchte um so mehr gutgeheißen werden, da auch in der andern unzweifelhaft von ihm herrührenden Stelle *rubra lanicula* findet *Infantes statuas* seine Geschmacklosigkeit eben durch die unpassenden Epitheta persiflirt wird; nicht viel glücklicher wäre er, wenn die Worte *pingui* t. o. von ihm herrühren, mit dem Beiwort *pinguis* gewesen; er würde daher auch damit verhöhnt. Jedenfalls bestätigt sich schon an dem *infantes* und *rubra*, was oben von den Adjectiven gesagt war: wie sie in der Hand des ächten Dichters ein treffliches Mittel zu schlagenden Gedanken und Anspielungen sind, so documentirt oder vielmehr blamirt sich der schlechte Dichter durch nichts mehr, als durch diese Wortart, die wie alles Gute, auch dem Mißbrauch am meisten ausgesetzt ist. — Die scharfsinnige Leseart Bachmanns, welche Krüger aufnimmt: 5, 103 *illacryma*; *e re est*, scheint denn doch weniger poetisch, als die *lect. vulg.*, sobald man *est* = man kann nimmt. — Ob 6, 83 der Begriff der Fülle mit Recht beigezogen wird, möchte zu bezweifeln sein; warum ist nicht lieber gesagt: *invidere alicui alienius rei*. Ganz nach dem griechischen Sprachgebrauch gebildet? — Die Erklärung von: *haud mihi vita Est opus hac*, ist etwas matt, lieber: es ist euphemistisch gesprochen s. v. a., für ein solches Leben bedanke ich mich. Sobald *haud* in seiner ganzen Schärfe gefaßt wird, hat es keine Schwierigkeit, diesen Sinn der Worte zu rechtfertigen; in den Zusammenhang aber paßt es ohnedies besser. — *Tenui solabitur ervo* v. 117 soll nach der Anmerkung nicht als instrumentaler Ablativ gefaßt werden. Warum denn nicht? Ich wüßte nicht, welche andere Auffassung richtiger sein könnte. — Zur Erläuterung der Frageform 7, 21 ist eine Vergleichung mit II. 6, 92 instructiv. Hier mit *non* ist es offenbar eine unwillige, dort eine freundliche Frage, im ersteren Falle an unserer Stelle s. v. a. laß dir nicht einfallen, es nicht zu sagen, im letzteren = du willst, denke ich mir 2c. — *Putidus* ist meines Bedünkens nicht sowohl abgedroschen, als der Gegensatz von *sanus* oder *salsus*, also = langweilig, pedantisch, abgeschmackt. — Die Anmerkung zu 7, 54 sollte deutlicher sagen, was gemeint ist. — *Ridiculus* — *absorbere* verdient wohl weit mehr eine grammatische Bemerkung, als viele andere Stellen, wo der Grammatizitate eher zu viele sind. Es wäre dies eine der oben bezeichneten Eigenthümlichkeiten, welche als der römischen und besonders Horazischen Dichtersprache anhängend und unter dem Einfluß des Griechischen erwachsen, dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden muß.

So viel über Einzelnes. Im Hinblick auf die Schule nun aber

für deren Gebrauch diese Ausgabe nach der Aufschrift ausdrücklich bestimmt ist, sind es noch drei Punkte von allgemeiner Bedeutung, welche Referent als Wünsche oder vielmehr als Anfragen sich erlaubt vorzulegen, ob dieselben vielleicht bei einer dritten Auflage Berücksichtigung ansprechen dürften. Gerade weil auf immer weitere Verbreitung dieses Schulbuchs mit Sicherheit gerechnet werden kann, wird namentlich der dritte Wunsch mit einer gewissen Dringlichkeit zur Beachtung empfohlen, nicht allein dem Herrn Verf., sondern dem Kreis der Schulmänner überhaupt.

Je mehr die Vorerinnerungen über Ursprung und Wesen der römischen Satire nach Form und Inhalt ihrem Zweck entsprechen, desto näher liegt der Gedanke, es sollte auch bei den Episteln etwas Ähnliches vorangestellt sein, wodurch namentlich der Unterschied der Epistel von der Satire in's Licht gestellt und das Eigenthümliche der Horazischen Erzeugnisse in dieser Form dargelegt würde. Der Schüler und wohl auch mancher Lehrer wäre für Fingerzeige in dieser Richtung von einem so kundigen Führer gewiß dankbar, denn schon ein denkender Schüler wird sich die Fragen aufwerfen: warum denn die erste Satire im ersten Buche und so diese wie jene nicht auch Epistel heiße, da ja darin doch auch bestimmte Personen angeredet sind; in wiefern auch bei der Epistel mit ihrem zum Theil äußerlichen und geringfügigen Inhalt die Kunstform noch zulässig sei; ob sie noch unter die Kategorie eines poetischen Produkts falle u. dergl.? Es ist um so auffallender, daß diese Ausführung fehlt, da bereits eine im Ganzen sehr wohlwollende und empfehlende Beurtheilung der ersten Auflage von W. G. Koster (Philol. Jahrbuch. 68, 1. Heft) dem Herrn Verf. diesen Wunsch nahe gelegt hatte. Wie die Landstände bei begründeten Petitionen ohne Weiteres Beachtung und Abhülfe ihrer Beschwerden verlangen können, so hat auch eine gründliche und wohlgesinnte Recension ein Anrecht, wenigstens Antwort zu erwarten und Angabe der Gründe, warum ihrem Ansinnen nicht entsprochen worden sei. Sonst entleidet den Recensenten ihr nicht eben immer anziehender Verus. Wichtig genug war die Sache denn doch, um in Erwägung gezogen zu werden, und zudem gab der frühere Beurtheiler recht gute Winke zur Beantwortung der Frage.

Wenn wir in dieser Hinsicht durch das vorliegende Buch ein Bedürfnis der Schule nicht ganz befriedigt sehen, geschieht in anderem Betracht von demselben des Guten vielleicht zu viel. Sollte nicht, fragen wir, durch die an und für sich freilich fast durchaus treffliche

Entwicklung des Gedankenzusammenhangs dem Unterricht selbst, ja am Ende sogar einem strebsamen Schüler in einer Weise vorgegriffen sein, die dem Verf. selbst nicht lieb und von ihm nicht bezweckt ist, indem sie den Schüler nicht allein hinführt zur gehörigen Aufmerksamkeit auf die Gedankenentwicklung, sondern seinem eigenen Nachdenken zu wenig übriglassend, ihm schon Alles fertig und abgeschossen vorführt? Je größer die Meisterschaft ist, mit welcher dieser Commentar das Ganze und Einzelne in seinem Zusammenhang entwickelt und darlegt, desto weniger hat der mittelmäßige oder gar träge Kopf Lust und Trieb selbst Hand anzulegen. Sich nicht besinnen zu dürfen, ist ja so bequem und leicht; sich etwas Gutes geben zu lassen, läßt sich am Ende Jeder gefallen. Und auch der bessere Schüler, der von Natur geneigt, selbst zu hören und zu forschen, wie die Fäden des Gewebes in- und durcheinanderlaufen, erlahmt in seinem Eifer, der Gedankenentwicklung eines Gedichts oder einer Rede zunächst ohne Hülfe eines Führers nachzugehen, wenn die Lösung des Räthsels ihm gar zu verführerisch aus den Notizen entgegenwinkt. Der Lehrer endlich sieht sich durch das schon in der Ausgabe den Schülern Dargebotene eines Mittels beraubt, gerade diejenigen Schulaufgaben zu stellen, welche die lohnendsten sind und welche von den Schülern lösen zu lassen oder gemeinschaftlich mit ihnen zu lösen dem eifrigen Schulmann ein Festgenuß ist, der wie jeder ächte Genuß, eine erfrischende Kraft auf das Werktags-Geschäft ausübt. Insbesondere ist es der eben erwähnte Punkt, die Gemeinsamkeit der Arbeit, welche bei derlei Aufgaben für Lehrer und Schüler entsteht, was man als ein treffliches Ferment des Schullebens nicht hoch genug anschlagen kann. Deshalb eben sind mir die Compositionsübungen in den alten Sprachen ein so werthvoller Bestandtheil unseres Unterrichts, weil bei passender Wahl des Uebersetzungsstoffes und bei frischem an die Lektüre sich anschließenden Betreiben der Sache es möglich ist, daß um die Lösung der Aufgabe wenigstens bis auf einen gewissen Grad eine Art Wettstreit auch zwischen dem Lehrer und den Schülern stattfindet, und zwar mit nicht zu ungleichen Kräften, während bei Aufträgen der Lehrer mit seiner philosophischen Bildung, seinem reicheren Stoffwissen und seiner Formgewandtheit nur gar zu sehr ein Uebergewicht über die Schüler hat, wovon die Folge ist, daß er oftmals in der Wahl des Themas und in der Stellung der Aufgaben zu hoch greift und daß hierbei der Schüler das lohnende Bewußtsein nie bekommt, er könne es dem Lehrer auch nur annähernd gleich thun. Dies ist aber nun wie bei Ueber-

setzungen, so auch bei solchen Aufgaben einigermaßen der Fall, welche die Angabe des Gedankengangs einer Rede, einer Abhandlung, einer Satire verlangen. Deshalb möchte ich behaupten, das vorliegende Buch würde als Schulausgabe wesentlich gewinnen durch Weglassung der ausführlichen Angaben des Zusammenhangs der Gedanken — versteht sich, nicht auch der trefflichen Zeichnung der jedesmaligen Situation, die dem Schüler geboten werden muß — und würde dann gerade dem bessern Theil der Schulmänner willkommen sein. Ließe sich's nicht etwa, damit dieser an sich treffliche Theil der Arbeit nicht verloren ginge, so einrichten, daß in der für die Hand der Schüler bestimmten Auflage diese Entwicklungen des Gedankenganges mit Ausnahme der nothwendigsten Andeutungen weglieben, während dieselben vollständig auf einem besonderen Bogen abgedruckt für den Gebrauch des Lehrers oder zur Privat-Lektüre doch zu haben wären? Einige zum Muster dienende ausgeführte Probe-Dispositionen könnten immerhin auch der Schülerausgabe beigegeben werden. In demselben pädagogischen Interesse, um dem Schüler ja nicht zu viel geboten zu sehen, möchte ich auch noch diejenigen Anmerkungen, welche auf Grammatikches aufmerksam machen, oder die richtige Uebersetzung fördern sollen, da und dort z. B. I, 1, 19, 20. 3, 95. 5, 31. 6, 6. II, 3, 162. 8, 3. und an andern Stellen beschränkt wissen. Auch hier wäre theilweiser Verlust, pädagogisch betrachtet, für Gewinn zu achten und der Verzicht des Verf. auf eigene ob auch gute Gedanken würde zum Frommen der Schule ausschlagen, der zu lieb wir Alle ja fort und fort Selbstbeschränkung und Selbstverleugnung zu üben haben. So erwünscht, wie schon bemerkt, bei der Lektüre der Horazischen Satiren eine Schulausgabe mit Noten und zwar gerade von der Art der vorliegenden im Ganzen ist; so muß — und dies möchte auch von manchen Ausgaben der im Ganzen gutangelegten Haupt-Sauppeschen-Sammlung gelten — im Interesse der Schule immer ein: *μὴ δὲν ἄγαν* zurückgerufen werden. Mit je weniger Winken ausgereicht wird, desto besser. Bei leichteren Schriftstellern, die namentlich nicht viel antiquarisches Wissen fordern, wird sogar, Alles richtig erwogen, die Schule am liebsten nach Ausgaben ganz ohne Noten greifen müssen. Der Schaden ist geringer, wenn dem Schüler zu wenig als wenn ihm zu viel geboten wird, wie ja auch das körperliche Befinden durch Ueberladung eher Noth leidet als durch Schmälerung der Kost.

Und nun fürs Dritte der Wunsch, welchem ich bei dieser Veranlassung und an dieser Stelle um so eher Worte leihen darf, da diese

Zeitschrift schon durch ihren Namen bezeugt, daß sie es als ihre besondere Aufgabe betrachtet, neben dem wissenschaftlichen auch das pädagogische Interesse zu vertreten und, so es nöthig wäre, zu wahren. Es betrifft die erotischen Particen des Dichters.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß unter den alten Schriftstellern, welche gewöhnlich nach ihrem vollständigen Umfang in den Händen unserer Schüler sich befinden, Horaz derjenige ist, welcher namentlich in den Satiren über geschlechtliche Verhältnisse am derbsten und auf eine unser sittliches Gefühl oft empfindlich verletzende Weise sich ausläßt.

Wie hat sich die Schule, wie eine Schulausgabe zu erotischen Schriftstücken dieser Art zu verhalten?

Es ist wohl kein überflüssiges Werk, diese Frage im Allgemeinen ins Auge zu fassen, wie es denn auch schon wiederholt mit Beziehung auf die Schriften des Alten Testaments geschehen ist. Der Unterzeichnete hat daher an einer andern Stelle (Protestantische Monatsblätter von Professor Dr. Gelzer 1857) den Versuch gemacht, die betreffenden allgemeinen Gesichtspunkte nach ihren Grundzügen festzustellen und anzugeben, wie wir etwa die Bibel, alte und neue Classiker, so fern sie derartige Schriftstücke enthalten, nach pädagogischen Rücksichten zu beurtheilen und zu behandeln haben. Um nicht dasselbe an verschiedenen Orten zu sagen und da eine umfassendere Erörterung hier zu weit führen würde, muß ich den freundlichen Leser auf jene Blätter verweisen und mich darauf beschränken, die Grundgedanken und die darauf ruhenden Vorschläge, welche die Satiren des Horaz und namentlich eine Schulausgabe derselben angehen, aus der genannten Abhandlung hier so kurz, als es sich, ohne trocken zu werden, thun läßt, zusammenzufassen.

Unter den vier Classen, in welche mir erotische Schriftstücke zu zerfallen scheinen, gehört Horaz derjenigen an, welche zwar immerhin noch für besser gelten muß, als die Rote derjenigen Schriftsteller, die es ganz eigentlich darauf anlegen, die Heiligkeit der Ehe zu untergraben und den thierischen Trieben des Menschen Kupplerdienst zu leisten, aber, pädagogisch betrachtet, dennoch mit denselben in gleiche Linie zu stellen ist, denn es herrscht bei ihm eine Gesinnung, die einen außerordentlichen Geschlechtsgenuß als vereinbar mit einem honesten Gesellschaft angehörigen Menschen annimmt; Heiligkeit der Ehe kennt er nicht, Ehebruch ist ihm kein scelus, nicht einmal ein flagitium, sondern Etwas, das diese und jene Ungelegenheiten und Gefahren

mit sich führt und freilich in einer vernünftig geordneten Gesellschaft nicht so hoch verpönt sein sollte, das aber, da es dies einmal ist, einzig aus diesem Grunde vom klugen Manne in der Regel gemieden wird; er schämt sich nicht, von sich oder andern als respectabel dargestellten Persönlichkeiten Dinge zu erzählen, die wir nach christlichen Grundsätzen, ja nach den Maximen einer gesunden Philosophie, für verwerflich halten müssen; er redet davon, wo nicht mit Rühmen, doch höchstens so, wie man etwa von einem Erceß im Trinken spricht, und ergeht sich, wo ihn's ankommt, mit sichtlichem Behagen darin, seine und seiner Selben Blöße aufzudecken.

Daß diese Gesinnung und Anschauung von geschlechtlichen Dingen der biblischen Sittlichkeit schnurstracks zuwiderläuft, ist ebenso gewiß, als daß eine Schule oder ein Schulbuch, welche eine solche heidnische Gesinnung irgendwie in den Gemüthern der Schüler Wurzel fassen ließen oder gar förderten, ihrer Bestimmung und Aufgabe geradezu zuwiderhandelten, sofern die Familien, deren Kinder uns übergeben sind, nicht minder, als die Staaten, deren Bürger dieselben werden sollen, auf den in der Bibel vorgezeichneten sittlichen Grundlagen ruhen. Es ist deshalb wohl in allen unsern Schulen längst stillschweigende Uebereinkunft und Sitte geworden, solche Stellen im öffentlichen Unterricht ungelesen zu lassen, wie ja auch aus demselben Grunde der früher ganz eingebürgerte Terenz wenigstens aus der Schullektüre verbannt ist, so groß auch die Einbuße ist, die unsern Schulen dadurch für die Bildung eines leichten natürlich zierlichen Stils erwächst, ja trotzdem, daß namhafte Pädagogen und fromme Männer früherer Zeiten ihn unbedingt zuließen und empfahlen. Wir in unsern Tagen dürfen's und können's nicht mehr, und thun's auch nicht mehr. Wir werden unten sehen warum?

Was folgt aber hieraus weiter? Das Nächste, was sich mir wenigstens ergiebt, und mir auch, ich scheue mich nicht, es offen zu sagen, als das Wünschenswertheste erscheint, ist in erster Linie die Behauptung, daß unter diesen Umständen eine Schulausgabe von Horaz überhaupt besser daran thun würde, lieber alle solche Stellen geradezu wegzulassen, und sich darauf beschränke, den Schülern z. B. von den Satiren Nichts zu bieten, als etwa:

Lib. I, Sat. 1. 2, 1—24. 3, 1—95. 4, 6, 9, 10.

II, Sat. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.

Hat man es ja doch noch nie für übertriebene Brüderliebe gehalten,

daß die Schule den vollständigen Text von Ovid den Schülern vor-
enthält, oder daß man von dessen Metamorphosen angefangen hat,
nur Auszüge zuzulassen. Was dem Einen recht ist, ist dem Andern,
ich meine dem Horaz, billig. Verkehrt wäre es nur, wenn man wegen
der sittlich gefährlichen Stellen die Satiren des Horaz der Schule
ganz vorenthielte, wie es auch schon geschehen ist. Denn damit be-
ginge man wirklich eine Art Unrecht an den Schülern, die es anspre-
chen dürfen, nicht allein das hier so frisch uns entgegentretende Bild
römischen Privatlebens kennen zu lernen, sondern auch eingeweiht zu
werden in das, was Humor heißt, und zwar an der Hand eines solchen
Meisters. Dieser gedoppelte Zweck ließe sich aber vollkommen erreichen,
wenn auch die Ausgabe, welche die Schüler in die Hände bekommen,
Nichts enthielte, als die vorhin bezeichneten Abschnitte.

Doch sagt man, wegen der künftigen Studien auf der Universität
und zum Behuf des Privatstudiums sei es denn doch besser, wenn das
Exemplar des Schülers ihm einen ganz vollständigen Text an die Hand
gibt. Daß es besser ist, bestreite ich; damit es aber nicht vom Uebel
sei und daß es als gewissermaßen nothwendiger Mißstand erträglich,
vielleicht theilweise sogar nützlich sich gestalte, wenn das bisherige Ge-
kommen, dem auch die vorliegende Ausgabe sich anbequemt hat, bei-
gehalten wird, dazu eben möchten die nachfolgenden Bemerkungen einen
Beitrag liefern.

Meine Forderung in zweiter Linie fasse ich demgemäß in den
Satz zusammen: wenn einmal eine Schulausgabe dem heran-
wachsenden Geschlecht den vollständigen zumal einen
commentirten Text der Horazischen Satiren mit allen
ihren Verbotheiten und all ihrer leichtfertigen Lebens-
ansicht darbietet, so hat sie die Pflicht, ein herzhaftes,
absolut verwerfendes, auf christlichem Grunde ruhendes
Bekentniß und Zeugniß gegen die völlig verkehrte und
unsittliche Lebensanschauung und wüste Phantasie des
römischen Epikureers auszusprechen.

Es ist erfreulich wahrzunehmen, daß auch der Herr Verf. nicht
ganz geglaubt hat, dieser Aufgabe sich entschlagen zu dürfen. Er sagt
in der Einleitung zu Sat. 2 des ersten Buchs: „Die uns mit Recht
anstoßige Verbotheit des Ausdrucks in einzelnen Stellen läßt sich nur
durch das Zeitalter des Dichters entschuldigen; so wie Alles, was in
dieser Satire gegen unser sittliches Gefühl verstößt, ebenfalls in den
freieren Ansichten der Alten über den Genuß der sinnlichen Liebe zwar

keine Rechtfertigung, aber doch einige Entschuldigung findet.“ Und hieniederum zu 11, 7, 43 ff.: „Die derbe Sprache, in welcher der Sklave von der Befriedigung der Geschlechtslust redet, darf im Munde des gemeinen Menschen am wenigsten befremden.“

Aber andererseits gestehe ich offen, daß mir mit diesen überaus schonenden Andeutungen denn, was ich nach dem Bemerkten von einer solchen Schulausgabe fordere, bei Weitem nicht Genüge gethan scheint. Nicht einmal das Negative, Verwerfende, ist in gehörig entschiedenem Tone vorgetragen. Aber das Negative ist überhaupt nicht hinreichend; ich fordere, wie gesagt, ein positives Bekenntniß und eine feste, runde Erklärung, daß und warum diese Horazische Lebensweisheit als eine durchaus verwerfliche und verabscheuenswerthe anzusehen sei.

Warum ich das verlange? Ich könnte einfach erwidern, weil, wer das Gift bietet, auch das Gegengift zu bezeichnen schuldig ist, und der Pädagog doch wohl sich nicht darauf beschränken darf, es so zu halten, wie wirs da und dort in Apotheken sehen können, wo über dem Giftkasten zu lesen ist: Venena und das Bild eines Todtengeripps daneben steht mit Sense und Todtentopf. Doch mit Gleichniß ist eine so wichtige Sache nicht abgemacht und ein so würdiger Schulmann nicht widerlegt. Ich habe den förmlichen Beweis zu führen, daß eine Schulausgabe von Horaz Satiren in unsern Tagen wirklich diese bezeichnete Pflicht auf sich habe, auch wohl nachzuweisen, in welcher Weise dies etwa geschehen könnte.

Statt allgemeiner Sätze gehen wir gleich auf Specielles über und schneiden aus dem Grünen. Zwei Umstände sind es vornehmlich, die mir das Gesagte unabweislich zu begründen und zu fordern scheinen.

Wir dürfen und können, wenn wir nach dem Stand der gegenwärtigen Wissenschaft und nach dem Bedürfniß unserer Zeit die Jugend in das Leben und die Schriften des classischen Alterthums einführen, es nicht unterlassen, da und dort gelegentlich Vergleichen anzustellen mit christlichen Ideen, christlicher Denk- und Lebensweise. Es giebt mehrfache Gelegenheit und Nöthigung, anzudeuten, wie die Alten bei schwacher Gotteserkenntniß dennoch vielfach in der Praxis, im Verhältniß zu Geseß und Vaterland, in Pietät und zarter heiliger Scheu, in gesunder harmonischer Entwicklung der menschlichen Kräfte auf den verschiedenen Altersstufen höher standen, als ein großer Theil der christlichen Welt mit seinen reineren Vorstellungen von Gott, von der Bestimmung des Menschen u. s. w. Ja es giebt Fälle, wo eine Aufstellung antiker Sittlichkeit zur Nachahmung für die Jugend dem

Lehrer unwillkürlich in den Mund kommt und er ganz macht, diesem Drange natürlich mit Maß nachzukommen. In der christlichen Schule steht es gar wohl an, das, was wir auch von dem Charakter der alten Heiden Ebles und Böbliches wahrnehmen zum Bewußtsein zu bringen und als Muster vorzuhalten. Auch ist es Eines, was hierher gehört. Bei aller Anerkennung der christlichen Sittlichkeit dürfen wir ledlich zugeben, daß auch das alte Alterthum neben den sonstigen Aufgaben seines Daseins das staatliche Leben, für Kunst und Wissenschaft, nicht minder das Gebiet der Sittlichkeit so zu sagen eine gewisse Kategorie der Wirklichkeit hatte und dies in der That auch gethan hat. Diese Kategorie der *Σωφροσύνη*. Es ist zunächst dies eine bloß formelle und sie hat, so schön der Name klingt, keinen absoluten Wert für sich nicht ein gleichfalls rein sittlicher und idealer Inhalt wird, wie ihn allerdings in vollem Umfang und völlig nur das Christenthum bieten kann. Aber eine Tugend ist es, und ebenso ist und bleibt es ewig wahr, daß ein jeder für die zur Sittlichkeit heranzubildende Mensch die Forderung eines maßvollen, gehaltenen Wesens und Lebens, wie sie in diese Kategorie enthalten ist, an sich stellen, diese Tugend üben, mit christlichem Inhalt füllen lernen muß. Jenes Wort *ἡνὶ ἀόφροντος ἀνδρός ἐστὶ σοφία*, es will fort und fort, in der Jugend, beherzigt und im Leben dargestellt sein; Takt in dem Reden und Handeln, die Kunst das Gute auch schön und zu machen, nirgends den Anstand zu verletzen, zarte Rücksicht auf Umgebung, Sitte, Zeit und Ort, — Alles das steht dem jungen Jüngling trefflich an, muß ihm zur Pflicht gemacht, in den besten Beispielen vorgestellt werden. Wenn nun gleich vollendet christlichen Lebens es auch daran nicht haben fehlen lassen dürfen wir doch nicht leugnen, daß die Gegenwart und die Umgebung bei allem Rühmen ihrer Christlichkeit gar oft gerade diesen Tugenden Mangelhaftes erblicken läßt und selbst das Gute von *Σωφροσύνη* in christlicher Gemeinschaft zu den nicht seltenen Erscheinungen gehört. Mit Einem Wort: es ist gar wohl gethan, die Schule bei vorkommender Gelegenheit die edelsten Vorbilder der Tugend, wo sie uns in den alten Schriftstellern entgegentritt, mit Nachdruck als etwas Treffliches, Nachahmungswerthes, ewig zu erkennen lehrt, Bewunderung und Begeisterung für sie einflößen als Ideale der edelsten Menschlichkeit der Jugend vorhält und

wenn in Sentenzen oder Schilderungen auffallende Uebereinstimmung zwischen einem griechischen oder römischen Schriftsteller und einer Stelle, die sich vorfindet, muß je und je der Lehrer oder auch der Schulausgabe passende Winke geben, wie dies denn auch von unserm Herausgeber z. B. 1, 3 geschehen ist. Nun aber, wenn das Eine gegeben, darf auch das Andere nicht unterbleiben; es muß auch mit Entschiedenheit die „Rückseite des hellenischen und römischen Lebens“ angedeutet und gezeigt werden, wie sie weniger schön ist, als die gewöhnlich herausgekehrte, wie im Innern dieses antiken Lebens, im Hause und in den Familien-Angelegenheiten ein tiefes sittliches Verfallene bis ins innerste Mark des Volkes eingedrungen war, (Wöck, „Haushalt der Athener“); es muß endlich angedeutet werden, wie in allen wesentlichen Stücken christliche Sittlichkeit in thesi über das antike siehe und zwar, daß dies gleichfalls eine von unserer Zeit zu erstrebende und zu üübende Sittlichkeit sei und ihr als ein Ideal gelten müsse, dessen Werth sie unter keinen Umständen unterlassen und der Begeisterung für Hellas und Rom aufopfern dürfe. Diese Vergleichung des Christlichen mit dem Heidenischen unterlassen, so kann es nicht fehlen, daß nicht eine Ueberschätzung des classischen Alterthums, jedenfalls eine schiefe Beurtheilung desselben entsteht und so fordert schon die Vollständigkeit und Wahrheit der Darstellung aber auch die Gerechtigkeit, daß jene Rückseiten des altclassischen Alterthums ihre Berücksichtigung in der Schule finden. In Betreff der geschichtlichen und dogmatischen Fragen ist darüber auch längst kein Zweifel mehr; kein gewissenhafter Lehrer wird unterlassen z. B. bei der Darstellung des *Ἡρόδοτος* des Herodot, oder der Weltanschauung Tacitus die nöthigen Winke zu geben und hervorzuheben, wie viel mehr Trost die biblische Weltanschauung voraus habe vor der auch der eble Geist dieses Alterthums. Auch auf dem sittlichen Gebiet hat man schon lange, solche Vergleichen wenigstens scharfer ins Auge zu fassen. Eine gründliche Auseinandersetzung dieser Art über die Hellenen, die z. B. bei Behandlung von Sall. Jug. 31, 21 oder Tac. Annalen 2, 71 treffliche Dienste leistet, und zwar für die Schule unentbehrlich, findet sich in den Studien und Kritiken 1851, 1. Heft, S. 59 — 121. Ueber das Verhältniß der Moral des classischen Alterthums zur christlichen v. Schaubach. Und nun also sage man, eine commentirte Schulausgabe hat, so wie die Dinge einmal sind und in Angemessenheit an die sonstige Art unserer gegenwärtigen Behandlung der Classiker, die wirklich in das Leben und Wesen

der Alten einführen, nicht bloß gelehrten Apparat beischaffen und Sprachregeln einüben will, sie hat auch in Beziehung auf erotische Schriftstücke die Pflicht auf sich, die verlangten Winke zu geben, und zwar gilt dies ganz besonders von einem für den Schulgebrauch erklärten Horaz.

Diese Pflicht erscheint um so dringender, wenn wir eine andere Seite der Sache, einen zweiten Umstand ins Auge fassen, der hierbei in Betracht kommt. Wiederholt war vorübergehend bisher davon die Rede, daß in unseren Tagen die Schule in genannter Beziehung eine besondere Aufgabe habe so wie, daß zu anderen Zeiten diese vielleicht wegfiel und ohne Scheu selbst ein Terenz öffentlich gelesen wurde. Man sieht, es gilt auch hier der Grundsatz: *discerne tempora* und mit vollem Rechte. Zu einer Zeit, wo Alles, was das Heidenthum anging, die sittlichen Grundsätze, wie die religiösen als traurige Verirrungen des menschlichen Geschlechts, wo nicht als Ausfluß böser Geister galt, wo man die Lateiner und Griechen einzig um der Sprache willen las, ihre Geschichte und Gedichte aber wie Kindermärchen sich zwar gerne ihrem äußeren Inhalt nach einprägte, aber weit entfernt war, den innern Gehalt hoch, und den Sitten und Grundsätzen der christlichen Gemeinschaft gleich und ebenbürtig zu halten, in einer Zeit endlich, wo der Schüler im Familien- und kirchlichen Verband durch strenge christliche Zucht in Schranken gehalten und darauf angewiesen war, im wirklichen Leben keinen Schritt für Recht zu halten, der nicht durch Catechismus und Bibelsprüche sich beweisen und rechtfertigen ließ, damals freilich durften ganz andere Grundsätze in Beziehung auf Schullektüre in Anwendung kommen. Mag auch zugegeben werden, daß der eine und andere Jüngling Schaden nahm durch dieses ungescheute Lesen auch ganz verhänglicher und anstößiger Stellen, im Großen und Ganzen konnte in der damaligen gesunden Atmosphäre die Jugend solch derbe Kost wohl vertragen und befand sich nicht schlecht dabei. Aber die Zeiten haben sich geändert. Es ist ein offenes Geständniß, daß unter den höheren und höchsten Ständen der Gesellschaft unserer Gegenwart, ja seit einigen Jahrzehnten auch unter den mittleren Schichten derselben, nur die kleinere Anzahl unter die Glaubens- und Sittenlehren des Christenthums ganz so wie das Evangelium es verlangt, ohne Vorbehalt sich beugt und gefangen giebt. Bei den Meisten, und zwar auch abgesehen von den ganz Grundsatzlosen, also gerade bei den Besseren, höher Gebildeten und höher Strebenden verhält es sich vielmehr so daß man von Christlichem sich so viel an-

eignet, als — Einem convenirt. Vornweg in dogmatischen Dingen ist dies durch den Rationalismus ganz zum Ton geworden und im besten Falle wird der Anstand noch so viel bewahrt, daß man sich und Andern einredet, die modern zugestufte Lehre sei ja doch die Quintessenz des Christenthums, Christus und die Apostel hätten unter Glauben auch nichts Weiteres verstanden, als die sogenannte Ueberzeugungstreue, die Wahrheiten von Dreieinigkeit, Wiedergeburt, Versöhnung, von den letzten Dingen u. s. w. seien mehr oder minder äußerliche Zugaben, die der Unbequemung an Zeitvorstellungen zu lieb in die Bibel gekommen, von den Aufgeklärten ohne Scheu über Bord geworfen werden dürfen u. s. f. Strenger allerdings nimmt man es mit der christlichen Moral, und Mancher, der in Glaubenssachen sehr lax denkt, würde es uns höchlich verübeln, wenn wir ihm nicht zutrauten, daß er in sittlichen Grundsätzen ein um so eifrigerer Christ sei. So zu leben, wie man es als christliche Sitte anerkennt und als Forderung des christlichen Sittengesetzes gelernt hat, ist jedenfalls Grundsatz und Vorsatz der Besseren. Aber auch hier läuft viele Selbsttäuschung mit unter. Sehen wir auch ganz davon ab, daß auch diese vermeintliche reine christliche Sittlichkeit in der Regel sehr stark pelagianisch gefärbt ist, die christlichen Grundbegriffe von Sünde und Gnade, welche auch in der Moral die Fundamental- und Cardinalpunkte sind, erstaunlich abgeschwächt sind und demgemäß das ganze System überall Lücken und Blößen genug darbietet; so läßt sich auch im Einzelnen doch wahrnehmen, daß jener bequeme Grundsatz von dem, was convenirt, gleichfalls im sittlichen Wesen und Leben unserer Zeit sich gewaltig geltend zu machen gewußt hat. Unbedingte Unterwerfung unter die sittlichen Anforderungen des Christenthums zeigen in der Regel nur Diejenigen, die auch in Glaubenssachen sich unbedingt unter Gottes Wort stellen. Bei den Andern finden da und dort Vorbehalte und Concessionen in Menge statt, die man den Zeitmeinungen und der geltenden Sitte machen zu müssen glaubt. Es wäre unbillig, hierfür den Einzelnen mit allzugroßer Strenge verantwortlich zu machen. Es mußte so kommen. Die Geistesentwicklung der modernen Menschheit hat es mit sich gebracht, daß der Gebildete des neunzehnten Jahrhunderts nur das innerlich Erfasste, oder sagen wir seit Schleiermacher richtiger, das innerlich Erlebte, als maßgebend für sein geistiges, auch sein sittliches und religiöses Leben gelten läßt. Selbst Derjenige, dem es innerliches Bedürfnis ist, sich unter das Wort Gottes zu beugen, ist mehr oder minder von diesem Zug des Jahrhunderts, der sich eben

Worten; das Christenthum in allen Gebieten seine Macht entfalten, seinen Sauerteig wirken zu lassen, entfernt noch nicht abgeschlossen, sondern erst noch und vielleicht auf dieser Erdenwelt immerdar etwas Werdenbedürft.

Und so ist es nun gleichfalls unleugbarer Thatbestand, daß dieses Conglomerat von christlichen und mehr oder minder unchristlichen heidnischen Ideen und Maximen, wie wir sie z. B. in Göthes Dichtungen abgespiegelt finden, im Ganzen auch der Moral der großen Gesellschaft zu Grunde liegt, derjenigen Gesellschaft, deren Kinder unseren Schulen und Gymnasien zur Bildung anvertraut sind. In dieser mit solchen Elementen zerlegten Luft wachsen unsere Schüler einer nicht geringen Anzahl nach auf; hier ist die Bildungsstätte für ihre sittlichen Begriffe, ihre Schule außer der Schule; und noch mehr werden sie in ihren späteren geselligen und amtlichen Kreisen meistens denselben Grundsätzen begegnen, werden mehr unchristlichen als christlichen Einflüssen anheimfallen. Und zwar gilt, wie bemerkt, all das Gesagte von nichts Anderem so gewiß, als von den Begriffen, Urtheilen und Maximen über geschlechtliche Dinge. Während, Gott sei Dank, manche andere Lebensbegriffe und Lebensgebiete in recht erfreulicher Weise nach gerade christliche Farbe angenommen haben und in ihren Wurzeln selbst die Kraft des Evangeliums zu verspüren scheinen, begegnet man, Dank der einheimischen und fremden Litteratur, der modernen Gesetzgebung und der Fleischeslust des natürlichen Menschen, gerade über diese Dinge vielfach völlig unchristlichen, durchaus leichtfertigen Grundsätzen. Wir sind nicht so unbillig zu verfahren, daß es auch hierin da und dort besser geworden ist, als vor hundert Jahren, und daß namentlich Frankreich hierin unendlich tiefer gesunken ist, als Deutschland; aber es ist immer noch schlimm genug; mag die Gesellschaftsmoral und der Weltton in fraglicher Beziehung einige Grade höher stehen, als die Lebensansicht des epikureischen römischen Dichters, so befindet sie sich doch immerhin noch, wenigstens in vielen Kreisen, auf dem Niveau unseres großen Dichtersfürsten. Daß im allgemeinen Tone der Gesellschaft Geschlechtsünden mit derselben Verachtung gebrandmarkt wären, wie Diebstahl und Betrug oder Meineid, daß man dort mit festem christlichen Urtheil den gemeinen Sitten und Grundsätzen gegenüber träte, welche z. B. Horaz kundgibt, mit so festem und verabscheuendem Urtheil, wie man auf die Verirrungen ihres religiösen Bewußtseins herabsieht, das kann so wenig behauptet

werden, als daß Göthe ein solches Urtheil gehabt oder ausgesprochen habe.

Wie nun aber? wenn unsere Schüler da und dort solcher Leichtfertigkeit zu Hause oder in sonstigen Kreisen begegnen und zugleich in ihrer Privatlektüre in dem mit Recht empfohlenen Horaz, eines ganz ähnlichen Geistes Spuren ihnen entgegentreten, schlagen da nicht zwei Flammen zusammen, deren verderblicher Wirkung entgegenzutreten, doch Jemandwer Pflicht hat?

Diese Pflicht, sagt man vielleicht, hat in erster Linie die Kirche und Familie. Wir geben zu, in ihrem Theil allerdings, soweit sie es vermögen. Auch das soll nicht bestritten werden, daß, so weit die Schule hierbei mitzuwirken schuldig ist, der Religionslehrer sich der Aufgabe nicht entziehen dürfe, die richtigen und christlichen Begriffe auch über die genannte Seite des sittlichen Lebens mitzutheilen und sie nicht allein dem Verstande, sondern vor Allem den Gemüthern einzuprägen und lebendigen Abscheu vor heidnischer Unsauberkeit zu erwecken. Aber theils bringt es die Natur der Sache mit sich, daß im Religionsunterricht, zumal in mündlichem Verkehr, nicht sehr eingehend und mit Erläuterung der heidnischen Vorstellungen über derlei geredet werden kann, theils erscheint dieser Lehrer den Schülern gar zu leicht als derjenige, der eben gleichsam pro aris et focis kämpfe und rede, wie kein Amtsauftrag es mit sich bringe. Der Eindruck ist jedenfalls viel kräftiger, wenn auf demselben Wege, der den Schüler zur Begeisternng für seinen Horaz hinführt, auch die geeignete Warnung zukommt vor jeglicher Ueberschätzung des Dichters und das bestimmte und entschiedene Zeugniß, wie tief derselbe in sittlichen Dingen unter dem liege, was einem Christenmenschen zieme. So warnen und zeugen kann aber der Lehrer, der den Horaz behandelt, in der Schule selbst nicht, auch wenn es ihm gegeben wäre, über diese kläglichen Dinge den rechten Ton zu treffen, weil ja alle verfänglichen Stellen von der Schullektüre ausgeschlossen sind. Denn es versteht sich, daß bei solchen Schriftstücken, die in naiv unschuldiger, rein objectiver Weise von geschlechtlichen Verhältnissen handeln, wie z. B. bei Homer oder einzelnen Stellen des A. L., von Ferne nicht eine Erörterung über die fraglichen Begriffe des Heidenthums oder der alten Hebräer herbeigezogen werden darf. Allerdings möge man solche Stellen ohne Weiteres in der Schule lesen, aber ohne Gefahr geschieht dies nur, wenn man sie gerade ohne Erörterung und so liest, wie Liedt sagt, als ob es gar nichts Besonderes wäre.

Die verlangte Warnung und das wünschenswerthe Zeugniß kann, soviel ist einleuchtend, Niemand so ungefucht, so eingehend und so wirksam mittheilen, als das geschriebene Wort, der dem Schüler seinen Horaz commentirende Erklärer. Er kann es aber nicht bloß, sondern er muß es auch. Je besser er es versteht, dem jungen Leser einestheils Liebe und Begeisterung für den Dichter einzusflößen; anderntheils ihm durch alle Gedichte hindurch den sichern Weg zu zeigen, wie Gedanke aus Gedanke folgt, je mehr er den Schüler veranlaßt, um nicht zu sagen reizt, dem geistreichen und witzigen Humoristen bei allen Ausführungen seiner Einfälle nachzugehen, auch keine Stelle zu überschlagen, keinen Vers, keinen leisen Gedanken unverstanden zu lassen; desto mehr, sage ich, hat er heilige Pflicht, dem Gift auch das Gegengift gegenüber zu stellen. Da er einmal durch das Herkommen oder sonst wie darauf geführt wurde, bei seiner Erklärung „für den Schulgebrauch“ trotz etwaiger Bedenklichkeit den vollständigen Text mit all seiner Unsauberkeit dem Schüler in die Hände zu geben, nun wohl, so mache er aus der Noth eine Tugend und thue, was seines Amtes ist.

In welcher Weise ich nun glaube, daß dies in einem Schulcommentar zu geschehen habe, möge nun noch im Allgemeinen angedeutet werden. Es geschehe zuvörderst nicht in langen disputirenden und discurrenden Erörterungen, auch nicht bei verschiedenen Stellen, und endlich am allerwenigsten im breiten paränetischen Tone. Viel mehr spreche der Erklärer im Lapidarstil des *avros éga*; mit fester und entschiedener Darlegung der biblischen Wahrheit als einer ebenso unumstößlich gewissen, wie die Lehre des Christenthums von Gott hoch über den Göttermährchen hellenischer und römischer Fabellehre stehe, gebe derselbe in wörtlich mitgetheilten Bibelstellen über die Heiligkeit der Ehe und äußere und innere Keuschheit einfach und ein für allemal ein Zeugniß wider diese Ausgeburten des fleischlichen Heidenthums und für die christliche Sittlichkeit und Sitte ab.

Nur nach Einer Seite hin dürfte es am Plage sein, neben der bloßen Auctorität der Schrift auch noch erörternde Winke als Waffe zu gebrauchen, wenn es nämlich sich thun läßt, das punctum saliens zu bezeichnen, daß der heidnischen Denkart im Horaz wie bei Göthe, in dem gebildeten Athen, wie in den Kreisen unserer höheren Gesellschaft zu Grunde liegt und dessen Richtigkeit und Verkehrtheit jedem besseren jugendlichen Gemüth sich von selbst aufdrängt. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich als solches die Nichtachtung der Menschenwürde bezeichne, daß, daß das classische Alterthum kaum eine

Ahnung der christlichen Lehre von dem jeder menschlichen Persönlichkeit als ursprüngliche Mitgabe aufgeprägten göttlichen Ebenbild und der daraus fließenden Gleichheit aller Menschen vor Gottes Augen hatte, daß daher die Benützung des einen Menschen durch den anderen als eines bloßen Mittels, für Etwas galt, das sich von selbst versteht und völlig erlaubt sei. Hier fließt die Quelle des Hauptfluchs, der auf der antik classischen Welt lastete und der in den verschiedensten Formen der Inhumanität uns anwidernd entgegentritt, sei es in der Gestalt des Sklavenwesens, oder der Kinderaussetzung, oder der falschen herabwürdigenden Stellung der Frauen, oder der Geringschätzung und Unterjochung des Ausländers, oder der Gladiatorenkämpfe, und wie die Gräueltathe alle heißen. Nach dieser Seite hin ist also nichts verkehrter, als die so oft gehörte und nachgesprochene Redensart von der reinen Menschlichkeit der classischen Welt, die ihre Wiedergeburt in einem Göthe gefeiert habe. Man sehe in die Urkunden der Schrift, ja nur in die mosaischen Gesetze — über die Behandlung der Fremden, der Armen, der Wittwen und Waisen — hinein und lerne dort, was Menschlichkeit heiße; dann wird man das rechte Urtheil sprechen. Statt langer Erörterung möge ein concretes Beispiel die Richtigkeit des Gesagten darthun: würde ein Göthe, frage ich, oder selbst ein Horaz es gutgeheißen haben, wenn die Grundsätze der Verachtung weiblicher Würde und Unschuld, wie sie sich's gegen jene römischen Libertinen erlaubten, gegen die theuersten Glieder ihres Hauses, gegen Schwestern und Töchter wären in Anwendung gebracht worden? Doch wohl nicht und warum nicht? weil sie die Menschen nicht nach gleichem, nicht nach göttlichem, sondern nach heidnischem und fleischlichem Maßstab maßen, weil sie glaubten, berechtigt zu sein, andere Menschen als bloße Mittel ihrer Laune zu behandeln und deren Menschenwürde ihrem eigenen Gelüste aufzuopfern. Dies und die damit eng zusammenhängende Gleichgültigkeit in Sachen des großen Vaterlands ist und bleibt der Hauptgrund, warum das zur Humanität im christlichen Sinne organisirte deutsche Volk nicht Göthe, sondern Schiller als seinen Lieblingsdichter achtet und liebt, im Herzen trägt und im Munde führt. Denn Schiller ist durch und durch human und erscheint in diesem Hauptpunkt trotz dem und jenem harten Worte, z. B. in den Göttern Griechenlands, in der Einleitung zur Geschichte des Abfalls der Niederlande, und obgleich er vielleicht gegen manche neuere Versuche, ihm christliche Gedanken unterzulegen, geradezu protestiren würde, dennoch als der christlichere Dichter und Denker.

Unser Wunsch ist also, es möchte dem verdienten Herrn Herausgeber gefallen, bei einer neuen Bearbeitung dieses mit Recht hochgeschätzten Commentars dem genannten Zeugniß gegen Horaz und für biblische Wahrheit und etwa einem Excurs in der zuletzt bezeichneten Richtung ein Plätzchen zu gönnen. Auf Einem Blatt ließe sich Alles geben, was wir verlangen. Eine solche Besprechung ist doch immerhin so wichtig, als eine Abhandlung über das römische Triclinium oder über diese und jene Fischart, welche dem weltbeherrschenden Volke vor anderen hoch galt, wie ja solche Dinge in einem Schulcommentar eine Stelle finden müssen. Uebrigens soll mit all dem Gesagten dem Herrn Verf. von Ferne nicht ein Vorwurf gemacht werden, daß er in der ersten und zweiten Ausgabe seines Buchs das bezeichnete Bedürfniß noch nicht befriedigt hat. Wir wollen ihm dankbar sein, daß er wenigstens nicht ganz stillschweigend über die fraglichen Punkte hinwegging. Er ist damit schon über andere Commentatoren hinausgeschritten. Thut er aber noch einen Schritt weiter, kommt er dem Wunsche, den wir zu begründen versucht haben, in entsprechender Weise entgegen, tritt er damit in die Reihe derer, die in Gemeinschaft mit der Kirche und der theologischen Wissenschaft auch in der Schule Haushalter sein wollen über Gottes Geheimnisse und darauf hinwirken, daß das Geschlecht unserer Zeit auch in dem berührten Punkte vom Sauerteig des Evangeliums durchdrungen und der hergehörigen christlichen Wahrheit als der einzig menschenwürdigen lebendig bewußt und innerlich froh werde; so heißen wir sein Buch das Nächstmal doppelt und dreifach willkommen.

1856. XII und 407 S. 8. Geh. 1 1/2 Thlr.
1856. XIII und 253 S. 12. Geheftet 1 1/2 Thlr.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

1. Grundriß der Psychologie vom Standpunkte des philosophischen Realismus nach genetischer Methode als Leitfaden für academische Vorlesungen und zum Selbststudium von Dr. Wilhelm Fridolin Bollmann, Privatdocent der Philosophie an der Universität zu Prag. Halle, Verlag von J. Fricke. 1856. XII und 407 S. 8. Geh. 1 1/2 Thlr.
2. Das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze von Dr. M. Lazarus. Erster Band. Berlin, Verlag von Heinrich Schindler. 1856. XIII und 253 S. 12. Geheftet 1 1/2 Thlr.

Die Wissenschaft unserer inneren Natur hat im Gegensatz zu der der äußern das Mißgeschick zu beklagen, daß sie mit hineingezogen wurde in den Streit der philosophischen Systeme und daß ihr so ein stetiger Fortschritt und ein einmüthiges Zusammenwirken der Forscher verloren ging. So sehr wir auch anerkennen müssen, was namentlich die Neuzeit auf dem Gebiete der Psychologie geleistet hat, so bleibt doch alles bis jetzt Gewonnene auffallend zurück hinter den Resultaten der naturwissenschaftlichen Forschungen im engeren Sinn des Worts. Unserer Ueberzeugung nach ist der Weg, den die Psychologie zu gehen hat, wenn sie das ihr gesteckte Ziel erreichen soll, vorgezeichnet von Herbart. Daß bis jetzt nur sehr Wenige das von ihm Begonnene weiter geführt haben, hat seinen Grund in mehr als einem Umstande. Zuerst und vor Allem tritt uns entgegen die Abneigung der Gegenwart gegen alles Philosophiren, eine Abneigung, die gewiß zu einem großen Theile von der Philosophie selbst verschuldet worden ist. Die Psychologie gehört aber zu den wenigen Wissenschaften, in denen die Philosophie auch den Stoff selbst bereiten und darstellen muß, die sich also noch nicht wie die andern Wissenschaften von der Philosophie losgelöst haben und dies auch erst dann thun werden, wenn sich ihre

Gebiete durch die Erforschung einzelner Thatsachen mehr und mehr bereichert haben werden. Ein zweiter Grund liegt aber in den Anforderungen, die Herbart's Psychologie namentlich an die macht, welche fördernd in ihre Entwicklung eingreifen wollen, indem sie besonders auch mathematische Kenntnisse voraussetzt, wie sie Philosophen nicht immer haben, während den Mathematikern nicht immer der Sinn für philosophische Forschungen eigen ist. Diese Beziehung, in welche Herbart die Psychologie zur Mathematik setzte und von der noch jetzt die eigenthümlichsten Vorstellungen unter Gelehrten und Gebildeten verbreitet sind, war selbst dann noch im Stande, von dem Studium Herbart'scher Psychologie zurückzuhalten, als Drobisch seine „empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode“ geschrieben hatte, durch welche er in der gelungensten Weise nachwies, „daß eine andere und hoffentlich natürlichere und gesündere Ansicht als die noch immer gangbare von den Erscheinungen und wirklichen Vorgängen des geistigen Lebens ohne Hülfe der Metaphysik und der Philosophie überhaupt, ohne Zuziehung der Mathematik, durch bloße unbefangene Beobachtung, Zergliederung, Vergleichung und Verknüpfung der Thatsachen unserer innern Erfahrung den wesentlichen Grundlinien nach sich gewinnen läßt.“

Trotz der, was die Zahl der thätigen Forscher anlangt, geringen Betheiligung ist die Arbeit doch gefördert worden, wenn auch nicht proportional der Zeit, welche verfloßen ist seit Herbart's Lehrbuch der Psychologie zum ersten Male erschien. Acht Jahre später folgte seine Psychologie als Wissenschaft, nach einer längern Pause die obengenannte empirische Psychologie von Drobisch, welcher sich acht Jahre darnach desselben Verfassers „erste Grundlehren der mathematischen Psychologie“ anreiheten. Durch sie wurde die Prophezeiung von Rosenkranz widerlegt, welcher mit Beziehung auf das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ von Waig *) dem Semiherbartianer, wie ihn Riquel nannte, kurz zuvor das Ende der mathematischen Psychologie voraussagte. Während Herbart's Werke zu schwierig für den sind, der erst in die Psychologie eingeführt werden soll, schloß Drobisch in der empirischen Psychologie plangemäß die eigentliche Theorie aus; Schilling lieferte in seinem „Lehrbuch der Psychologie“ (Leipzig, Fr. Fleischer, 1851) „ein handliches Lehrbuch, welches in einem für den gewöhnlichen Bedarf genügenden Maße Erfahrung und Theorie zugleich in

*) Derselbe hatte schon 1846 eine „Grundlegung der Psychologie“ herausgegeben.

sich schließt und doch faßlicher ist, als das Herbart'sche." In einer umfassenderen Weise hat Volkman ein ähnlichen Zweck mit dem unter Nr. 1 genannten Buche gedient. *) Wenn es vielleicht wegen der nächsten Aufgabe, die sich der Verfasser gestellt hat, seinen Schülern einen entsprechenden Grundriß der Vorlesungen in die Hand zu geben, für den Anfänger beim Selbststudium ohne das erklärende und ausführende Wort des Lehrers manche Schwierigkeit darbietet, ist es doch als eine sehr wesentliche Bereicherung der psychologischen Litteratur anzusehen und bei tieferem Studium der Psychologie nicht zu übergehen. Es wird nicht verfehlen, eine sehr entschiedene Anregung zum weitem Studium zu geben, ja durch ein weiteres Eingehen auf Einzelheiten und durch eine vom einseitigen Standpunkt des Parteimannes entfernte Berücksichtigung der betreffenden Litteratur wird es zu speciellen Arbeiten entschieden anregen. Alle diejenigen psychologischen Erscheinungen, welche auch in weitem Kreisen das Interesse für die Wissenschaft entzünden und die Psychologie in eine sehr enge Beziehung zu andern Kreisen des Wissens und zur Praxis setzen, kommen zur gründlichen Erörterung. Namentlich sind auch die von Herbart's Realismus abweichenden wichtigern Auffassungen des Seelenlebens einer Kritik unterworfen. Auch der in unsern Tagen das Haupt so stolz erhebende Materialismus ist dabei nicht übergangen.

Nachdem nun die Psychologie als Ganzes vom Standpunkte der Herbart'schen Schule behandelt worden ist, muß im Interesse ihrer weitem Ausbildung die Durchforschung einzelner Partien als die nächste Aufgabe derer erscheinen, welche sich berufen fühlen, zum weiteren Ausbau der Wissenschaft das Ihrige beizutragen. Herbart selbst hat schon mit einer solchen monographischen Behandlung den Anfang gemacht, ja seinen zusammenhängenden Werken über Psychologie derartige Einzelschriften vorausgeschickt. Sie sind in den Ausgaben seiner gesammten Werke und seiner kleinern Schriften von Hartenstein zusammengestellt. Auch einzelne von Herbart's Schülern haben diesen Weg schon früher betreten. Wir rechnen dahin, außer mehrern Abhandlungen von Drobisch, die sich theils in Programmen, theils in den Verhandlungen der Jablonowskischen Gesellschaft, theils in denen der sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften finden, Wittsteins „neue Behandlung des mathematisch-psychologischen Problems von der Be-

*) Vergl. Päd. Rev. Bd. 45, S. 305 ff. Pädagogik und Psychologie vom Prof. Dr. Strümpell. B. 2.

„Bewegung einfacher Vorstellungen“ (Hannover, 1845), Volkmanns (des Verfassers von Nr. 1) „Lehre von den Elementen der Psychologie als Wissenschaft“ (Prag, 1850) und des leider zu früh verstorbenen Fr. W. Miquel „Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß I.“ (Hannover, 1850).*)

Einen andern Gesichtspunkt für die monographische Behandlung psychologischer Probleme hebt Volkmann (S. IV. f.) hervor. Er sieht in ihr ein sehr zweckmäßiges Mittel, der Psychologie die halb verlorene Gunst des Publikums von Neuem wieder zu erwerben. Um diesen Zweck zu erreichen, muß nach ihm der Verf. „aus den ohnedies nur zu geläufig gewordenen Standpunkten den einen stillschweigend gewählten als denjenigen herausfühlen lassen, von dem aus die Lösung des Problems — und das ist hier die Erklärung eines Complexes von innern Thatsachen -- am einfachsten und umfangreichsten sich so zu sagen selbst bewertstellt.“ Als ein der Herbart'schen Schule entsprossenes diesen Weg einschlagendes Buch müssen wir nun mit Volkmann die unter Nr. 2 genannte Schrift von Lazarus bezeichnen. Diese Monographien sollen für das Studium der Psychologie in größeren Kreisen gewinnen. Der Verf. hat ihnen deshalb eine „von dem Schulzwang entesselte und der gebildeten Welt zugängliche Form gegeben und sie als einen Beitrag zur Förderung höherer Bildung behandelt.“ Damit hat er jedoch den Zweck nicht aus dem Auge verloren, den er bezüglich des eigentlich wissenschaftlichen Inhalts verfolgte, „allgemeine psychische Erscheinungen, welche theils noch gar nicht, theils nur beiläufig behandelt waren, zur Darstellung zu bringen und auf die betreffenden psychologischen Gesetze zurückzuführen.“

Der vorliegende erste Band enthält die Monographien: 1) Bildung und Wissenschaft; 2) Ehre und Ruhm; 3) der Humor, als psychologisches Phänomen. — Die erste, welche als Einleitung in das Ganze angesehen werden kann, spricht sich auch über den Plan des Werkes aus. Der Verf. bezeichnet mit Recht die gewöhnliche populäre systematische Bearbeitung der Psychologie als den Zwecken der Bildung nicht entsprechend. Statt einer abstracten Darstellung allgemeiner psychologischer Theorien, statt der Aufzählung der allgemeinen Gesetze sollen hier einzelne Richtungen des concreten geistigen Lebens, in denen offenbar nicht ein, sondern mehrere Principien zur Erscheinung und

*) Möge auch die Schrift über die Bildung des menschlichen Willens, welche Miquel vor seinem Tode vollendet hatte, noch herausgegeben werden.

Anwendung kommen, zum Gegenstande einer abgesonderten Betrachtung gemacht, in die darin waltenden psychischen Elemente zerlegt und auf die betreffenden Gesetze und Principien zurückgeführt werden. Allmählig sollen auf diese Weise sämtliche psychologische Gesetze zur angewandten Erkenntniß gebracht und am Schluß des ganzen Werkes in einer systematischen Abhandlung zusammengefaßt werden. Ein Inhaltsverzeichnis soll dann sowohl den Nachweis aller psychologischen Gesetze als auch die Modification, die sie in verschiedenen Gebieten erleiden, bewerkstelligen und das Werk zu einer Art psychologischer Encyclopädie machen. Wir müßten in die Mannigfaltigkeit des in den einzelnen Monographien zu einem Ganzen verarbeiteten Stoffes eingehen, wollten wir nachweisen, daß der Verf. bei der Ausführung dem vorgezeichneten Plane treu geblieben ist. Der zweite Band soll unter Anderm „Beruf und Genuß“ aus dem sittlichen, „Vermischung der Künste“ aus dem ästhetischen und „Geist und Sprache“ aus dem intellectuellen Leben enthalten. Je mehr die Auswahl gerade der Psychologie aus den verschiedenen philosophischen Disciplinen zu einer solchen monographischen Behandlung gebilligt werden muß — eine Behauptung, die der Verf. selbst genügend beweist — je weniger der Auswahl der Themata mit Rücksicht auf den Zweck des Werkes, die Billigung versagt werden kann; je mehr es dem Verfasser gelungen ist, durch Klarheit und Eleganz des Vortrags zu fesseln: desto entschiedener machen wir auf das Werk aufmerksam, desto mehr müssen wir wünschen, daß das mit dem vorliegenden Bande Begonnene fortgesetzt und zu Ende geführt werden möge. Wir sprechen dies in einem pädagogischen Blatte aus, nicht nur wegen der innigen Beziehung, in welcher die Psychologie zur Pädagogik steht, sondern vor Allem auch wegen der Bedeutung, die das Unternehmen für die Schule und namentlich für das Gymnasium hat. Diese finden wir einerseits, aber zum kleinsten Theile, in der Verührung rein pädagogischer Fragen. Die ganze erste Abhandlung über Bildung und Wissenschaft hat ihre pädagogische Seite, indem sie für die Ansicht, welche die allgemeine Bildung als Zweck des höhern und speciell des Gymnasialunterrichts hinstellt, von unbestreitbarer Wichtigkeit ist. Dazu kommt die Rücksicht auf einzelne mehr in Einzelnes eingehende Abschnitte. Andererseits und ganz besonders finden wir diese Bedeutung darin, daß die Lectüre solcher Monographien ein höchst passendes Mittel sein dürfte, in jungen Leuten ein für das wissenschaftliche Studium der Philosophie nothwendig vorauszusetzendes Interesse für philosophische Probleme und philo-

sophische Denkweise zu erregen. So wenig der Unterricht in der sogenannten empirischen Psychologie, durch welchen die Gymnasien reglementsmäßig in das Studium der Philosophie einzuführen suchten, dem beabsichtigten Zwecke entsprechen konnte, so viel mehr dürfte es die monographische Behandlungsart, der wir hier begegnen, im Stande sein. Nicht hätte man daraus, daß diejenige philosophische Propädeutik, welche man in den Unterrichtskreis der Gymnasien aufgenommen hatte, wie sie meist beschaffen war, so wenig leistete, daß genug schließen sollen, jede philosophische Propädeutik sei ein Zeit und Kraft ohne Nutzen in Anspruch nehmendes Unterrichtsfach. Versuche man es wenigstens einmal, ein Buch, wie das des Herrn L. aus der Gymnasialbibliothek fähigen Primanern zum Studium zu geben. Vielleicht wird man durch Erfahrungen, die man dabei macht, eine Vorstellung von einer andern Behandlungsweise des angefeindeten Unterrichtsfaches gewinnen.

— n

B. Pädagogik.

1. Verhandlungen der 16. Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Stuttgart vom 23. bis 26. September 1856. Mit 17 Abbildungen. Stuttgart, Nebler. 188 S. in 4o.

Wir haben in der Päd. Rev. Bd. 47, S. 85 ff. einen Bericht über die Verhandlungen der pädagogischen Section der Philologen-Versammlung des vorigen Jahres mitgetheilt, in Betreff der Vorträge innerhalb der allgemeinen Sitzungen aber uns beschränkt auf die Angabe der Themata. Es liegen nun die vollständigen Protokolle der Verhandlungen in würdiger Ausstattung vor, und wir können denen, welche entweder an der Versammlung nicht Theil genommen haben, oder die sich das Bild derselben lebhafter zurückerufen wollen, oder die Schätze von Belehrung und Anregung, welche sie dort empfangen haben, für ihre eigenen Studien sicherer verwerten wollen, nur empfehlen, den Abdruck der Protokolle zur Hand zu nehmen. Daß derselbe in die Gymnasialbibliotheken gehört, versteht sich wohl von selbst.

Eggn.

2. Kellner, Schulrath, die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. 5. verm. Auflage. Essen, Bädeler. 179 S. 15 Sgr.
3. Derselbe, Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. 2. verm. Auflage. Essen, Bädeler. 290 S.

Herrn Schulrath Kellners pädagogische Arbeiten haben etwas ungemein Erfrischendes und Erquickendes. Es spricht aus ihnen eine wahre, tiefe Liebe für den Beruf des Schulmannes, diese wahre und tiefe Liebe hat das Auge des Verfassers nach allen Seiten des Amtes und in alle seine Tiefen gelenkt, überall weiß er auf den Kern der Aufgabe zu dringen, und so bieten sie überall hin Anregung und versenken den Leser in das Wesen der Sache. Wir wüßten nicht, wie man besser, als Herr Kellner gethan, für die rechte Bildung und Fortbildung des Lehrers sorgen könne. Die erstere der obengenannten Schriften giebt mehr aphoristische Andeutungen, die letztere führt dieselben weiter aus. Beide verbreiten sich über das ganze Gebiet der Volksschule, beschränken sich also nicht auf den Unterricht und die Erziehung in der Schule, sondern fassen vornehmlich auch die Beziehung und Stellung der Schule und des Lehrers zum Volk ins Auge. Dabei ist auch die häusliche Erziehung wohl bedacht, so daß der Verfasser nicht nur auch außerhalb des Lehrstandes sein Publikum hat, sondern daß er auch dem Lehrer dazu hilft ein Rathgeber sein zu können für die Eltern, welche seinen Rath für ihr Amt an den Kindern bedürfen und suchen. Und damit hilft er ihm natürlich wieder auch in seiner ganzen amtlichen Stellung.

Der Sicherheit wegen bemerken wir noch, daß nicht nur Dorfschulprofessoren, wie Dr. Mager einmal sagte, sondern auch Gymnasiallehrer die beiden Bücher mit Nutzen durchlesen, ja durchstudiren werden.

4. R. Bormann, R. Prov.-Schulrath, Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der Preuß. Regulative. Berlin, Wiegandt. 240 S.

Der Verf. ergänzt durch diese Unterrichtskunde seine Schulkunde, die, vornehmlich für Seminaristen bestimmt und in der praktischen Unterweisung der Seminaristen im Schulhalten eine weitere Ausführung erhaltend, den eigentlichen Unterricht kürzer abhandeln konnte, als für die bereits in Dienst stehenden und nach weiterer Förderung und Fortbildung suchenden Lehrer angemessen sein konnte. Solche Lehrer werden in dieser Unterrichtskunde einen wohl nirgend versagenden, überall zuverlässigen Freund und Berather finden. Nicht genug aber können wir das Studium derselben auch den jüngeren Lehrern an anderen als Volksschulen anempfehlen. Auch an höheren Schulen ist ja, um

uns möglichst gemäßigt auszudrücken, viel Elementar-Unterricht zu geben; möchten sie sich nicht das zu Nutze machen, was Herr Schulrath Bormann ihnen hier als die Frucht hundertjähriger Erfahrungen und Studien in der Lehrkunst darlegt? Wie übertrieben erscheint doch gegenüber dem, was die Volksschule für die Methode bisher gethan, das Gewicht, was so mancher auf seine Methodeleien, kleinen Künste und Mittelchen legt, der seine „Erfahrungen“ und die Erfolge seiner „Methode“ im mathematischen oder lateinischen Elementar-Unterricht, weil er eben von objectiver Methode nicht recht viel weiß, für den Stein der Weisen und das wahre Lebenselixir selber hält.

B. Egn.

-
1. Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Eine Anleitung zunächst für die Zöglinge und Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen, von Chr. Heinr. Zeller, Schul-Inspector.
 3. durchgesehene Auflage. Basel, C. Detloff. 1855.

Die erste Auflage dieses vortrefflichen Buches erschien 1827, die zweite 1850, die dritte ist die vorliegende. Gute Bücher finden langsam ihren Mann. Hoffentlich aber bewirkt die Empfehlung dieses Buches durch die preussischen Regulative eine bald noch schnellere und größere Verbreitung. Der Reichthum desselben an Erfahrungsgedanken eines innigen Jesujüngers ist so groß, daß die Lehrer an Schullehrer-Seminarien vollauf zu thun hätten, denselben mit ihren Zöglingen zu verarbeiten und sie in diese reine Vergnügung einer christlichen Lebens- und Weltanschauung hinaufzuziehen. Wie fleißig auch die verschiedenen Verfasser von Schulkunden das Zeller'sche Buch studirt und benutzt haben, den eigentlichen Geisteshauch des Lebens in Christo, welcher Einem auf jeder Seite desselben anweht, haben sie doch nicht mit herausnehmen und in ihre Schriften übertragen können. Darum ist immer noch lebhaft zu wünschen, daß dieses Buch selbst in den Seminarien eingeführt und sorgfältig durchgenommen werde. Allein so wie es da ist, können ängstliche oder nicht hinlänglich gewandte und in Urtheilen aus Gottes Wort geübte Lehrer mancherlei Bedenken gegen solche allgemeine Einführung haben. Und auf diese glaub' ich wird der Verfasser bei einer neuen Auflage gern einige billige Rücksicht nehmen. Ich erlaube mir daher, ihm folgende Stellen zur Aenderung

resp. Weglassung zu empfehlen. Unter den bedeutendern Ursachen des Verfalls der Volksschulen wird aufgeführt: „5. das noch immer alle Staaten ausaugende Soldatenwesen, welches das öffentliche Schul- und Erziehungswesen aufzufressen droht, und so viele Geldmittel zur Verbesserung des armen, d. i. zahlreichsten Volkes zersplittert. Und doch hilft einem Könige nicht seine große Macht, und ein Riese wird nicht errettet durch seine große Kraft. Rosse helfen auch nicht, und ihre große Stärke errettet nicht. Ps. 33, 16. 17. Dagegen ist den Göttern der Erde befohlen: Schaffet Recht dem Armen und Waisen, und helfet dem Elenden und Dürftigen zum Rechte. Und wenn sie sich das nicht sagen lassen und es nicht achten so ist ihnen gedroht, daß darum alle Grundfesten des Landes fallen müssen. Ps. 82, 3. 5.“ — Ferner: „Schlafe Zucht führt nirgends und niemals zur Freiheit, wohl aber zur Frechheit, also zur Tyrannei und Knechtschaft. Die freiesten Völker der Erde haben eine strenge Kinderzucht gehabt und der väterlichen Gewalt eine große Macht eingeräumt. Die schlafe Zucht, die jetzt in den Schulanstalten Mode werden will, wird daher das Gegentheil bewirken von dem, was die vermeintliche Liberalität erzwengt, und auf die Köpfe solcher schlaffen Eltern, Lehrer und Schulvorsteher zurücksinken.“ — Dann sehr scharf, wenn auch durchaus richtig: „Gottesdienst ist nicht sowohl das, was man gewöhnlich Gottesdienst nennt, z. B. an Sonn- und Feiertagen, wozu man mit der Glocke läutet, sondern vielmehr jede Selbstverleugnung u. s. w.“ — Nicht minder richtig, aber eben so mißverständlich dies: „Das Christenthum ist seinem Wesen nach freiwillig und soll und will sich auch nur freiwillig verbreiten, freiwillig erhalten. Wo aber das Christenthum eine Staatssache geworden ist, wie wir es in den meisten christlichen Ländern sehen, die nordamerikanischen Freistaaten ausgenommen, da ist es auch in Gefahr, etwas Gefährliches, Gebotenes, Zwingendes, und also ein falsches, ein Unchristenthum zu werden; sein Wesen, die Freiwilligkeit und seine Kraft, das Leben zu verlieren; da ist es folglich auch natürlich, angemessen und aus dem Wesen des Christenthums hervorgehend, daß es durch Bildung von freiwilligen Gesellschaften, von freiwilligen kleinen Kirchen in der großen Staatskirche, seinen freiwilligen Charakter wieder gewinne und erhalte u. s. w.“ — Endlich noch diese den Verführern eine gar zu breite Brust darbietende Stellen: „So sollen auch die Kinder nicht dem Staate erzogen werden. Die Staaten sind einseitige Zwangsanstalten, welche mit ihrer Zwangsgewalt fort-

dauern, bis die Freiheit der Kinder Gottes entwickelt und gesichert ist, und alle Reiche der Welt Gottes und seines Christus geworden sind. Sie sind also Anstalten der Zeit, nicht der Ewigkeit, und müssen sich auflösen in die heilige Verfassung des Reiches Gottes. Sie sind die Baugerüste, aber nicht der zu bauende Tempel desselben. Und wie viele Staaten, wenn sie im Licht des Geistes gesehen werden, erscheinen unter dem Bilde reißender Thiere!“

Der ehrwürdige Verfasser möge mir wegen dieses Vorschlages, nicht zürnen. Mich drängt dazu die während meines 21jährigen Lehrerlebens oft gemachte Erfahrung, daß der Teufel gerade solche Heimlichkeiten der Kinder Gottes als Handhaben für sich benutzt und die denkschwache und denkträge Jugend nicht selten daran festhält.

2. 1857! Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Von Adolph Diesterweg. 7. Jahrgang. Berlin. 1857.

Dieser Jahrgang enthält eine mit Selbstvergötterung vollgepfropfte Einleitung, eine von Menschenvergötterung strotzende Lebensbeschreibung Ronne's (von Demme), zwei oberflächliche und durch die bekannten breitspurigen Reflexionen über Willkür und Unglauben ungebührlich verlängerte Berichte über Rendu's Buch, eine nicht ganz unverdiente Prostitution einiger falschen Sätze in einem Aufsatz Georgi's, eine wenig anziehende Sammlung von gewaschenem und ungewaschenem Zeug über die Regulative aus Zeitschriften und eine unschädliche Abhandlung des Seminar-Directors Dresler über Gemüthsbildung. — Zur Erheiterung der Leser, zugleich aber zur Würdigung der großen Wahrheitsliebe des Hrn. Diesterweg, von welcher er großes Ruhmens macht, theile ich ein Paar Notizen daraus mit. Er hat meinen Aufsatz über Rendu im Märzheft der Revue v. J. gelesen und daraus folgende Urtheile über mich gewonnen: „ich gehörte zu denen, welche den Grundsatz hätten, daß Kirche und Schule völlig umkehren müßten“ (statt daß sie nicht mehr abwärts, sondern wieder einmal aufwärts, nicht mehr links den Holzweg, sondern wieder rechts den rechten Weg gehen müssen), „ich hätte mich selbst einen treuen Glaubenszeugen genannt, ja ich pochte sogar auf meine Rechtgläubigkeit, und ich wäre mit Hrn. Vilmar und Wangemann der Heißsporn unter den Pädagogen, die sich als die Exklusivgläubigen proklamirten“ (statt mich zu den Schriftgläubigen zu rechnen, mich aber dadurch von den Recht- und Kirchengläubigen zu unterscheiden), „und ich hielte ebenso gut, wie Hr. Rendu, an dem Dogma fest: *extra ecclesiam nulla salus*“

(freilich mit dem Wörtchen invisibilem und dann nicht wie Hr. Rendu). Aus diesen Unwahrheiten, die ein Mann von Hrn. Diesterwegs Lesefertigkeit als solche hätte erkennen müssen, folgt für mich die Pflicht, seine reichlichen Schmähungen, selbst Injurien, wider mich zu übersehen. Darum aus seinem Buche bloß noch folgende Bemerkung S. 177: „Es ist ja noch nicht aller Tage Abend. 1847 wurde ich vom Minister Eichhorn entlassen; ehe ein Jahr verging, entließ das Volk — Ihn. Also wer weiß! Es könnte ja die Zeit kommen, wo auch auf den Glauben des Edlen die Probe gemacht würde und inwiefern er geneigt wäre, mit mehr als mit dem Munde ein Bekenntniß abzulegen. Nicht eine und dieselbe Farbe bleibt ewig Trumpf!“ Und endlich den Schlußleufzer jener Betrachtung der Aeußerungen des Hrn. Georgi auf S. 137: „Den deutschen Pädagogen bleibt nichts übrig, als sich aufzuhängen.“

3. Pädagogisches Wollen — und — Sollen. Dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben, nachzudenken. Von Adolph Diesterweg. Leipzig, Baensch. 1857.

Inhalt: 60 kurze Aufsätze über allerlei, nicht bloß über Pädagogisches. Gehalt: Verfasser scheint mit dem Wiederkäuen der vor 30 Jahren genossenen Speise endlich fertig zu werden. Resultat S. 177.: „Mit den heutigen Menschen ist es nicht weit her.“ Wir gratuliren dem Verfasser zu dieser endlich gewonnenen Selbsterkenntniß.

Gr.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Lateinische für mittlere Classen lateinischer Schulen (Quinta und Quarta) bearbeitet von J. L. Hoffmann, Studienlehrer in Nürnberg. Bauer und Raspe. VIII. 274. 8.

Neu erscheinende Schulbücher sind nach einem vom Verfasser vorliegenden Buchs treffend gemachten Vergleiche Gäste oder Fremdlinge, die sich wie in einem vollen Saale ungenirt unter die Gesellschaft der in reichlicher Anzahl bereits vorhandenen mischen. „Man macht des Fremblings zufällige Bekanntschaft, man unterhält sich mit

ihm eine Weile nicht unangenehm, und geht sodann zur Unterhaltung mit Anderen über.“ Das ist allerdings das Schickial sehr vieler solcher Gäste, die in der Regel weder in der Methode, noch im Stoff etwas Eigenthümliches und Anziehendes bieten. Ein Buch aber, wie das vorliegende, wird diejenigen, die Bekanntschaft mit ihm gemacht haben auf lange Zeit fesseln, und Lehrenden und Lernenden Nutzen und Annehmlichkeit gewähren. Das Buch umfaßt in 308 Nummern wohl an 340 Uebungsstücke und darüber. Der Stoff ist in der Regel aus dem Gebiet der Fabel und der einfachen Erzählung genommen. Der Inhalt dieser Uebungsstücke ist der Altersstufe der Schüler entsprechend, d. h. dem Gedankenkreise des Knaben angemessen und somit vollkommen verständlich, unterhaltend und zugleich belehrend; er gewährt ferner die gehörige Abwechslung, „weil die Monotonie des jugendlichen Geistes ein langes Einerlei nur schwer ertragen kann.“

In Betreff der Anordnung der Uebungsstücke folgte ich, sagt der Verf., Gröbels allbekannter und für den Anfangs-Unterricht längst bewährter „praktischer Anleitung“ zunächst einfach aus dem Grunde, weil an hiesiger Anstalt jenes Buch in den untern Klassen eingeführt ist, und gegenwärtige Uebungsstücke an derselben theils neben dem Gröbel hergehen, theils ihm folgen sollen. Damit diese Lehrstoffe wohl auch gebraucht werden, wo man andre Bücher zu Grunde liegt, sind neben Gröbel die entsprechenden Paragraphen der Grammatiken von Eiberti, Zumpt und Otto Schulz citirt. So unwesentlich dies auch sein mag, so kann ich mich doch nicht enthalten, dies einerseits als eine halbe, andererseits als eine überflüssige Arbeit zu bezeichnen. Denn wenn der Verf. diese Lehrstoffe auch für die Gymnasien brauchbar machen wollte, wo andere Grammatiken zu Grunde gelegt sind, so ist es einerseits nicht genügend, die entsprechenden Paragraphen der Grammatiken von Eiberti, Zumpt und Otto Schulz zu citiren. An unserem Gymnasium ist z. B. die kleine Grammatik von Butsche eingeführt, und an anderen Gymnasien werden wieder andere Grammatiken sein, neben denen diese Lehrstoffe sehr wohl gebraucht werden können. Der Verf. hätte also die entsprechenden Paragraphen aus allen in den Gymnasien gangbaren Grammatiken, citiren müssen, — und dies wäre, abgesehen von der Möglichkeit, eine höchst unnütze Arbeit gewesen, oder es war Gröbel genügend. Oder wollte der Verf. anderen Lehrern die Arbeit erleichtern, indem er meinte, es erfordere zu große Anstrengung, sich die Stücke, die zur Einübung der durchgenommenen Regeln dienen sollen, selbst herauszufuchen? Aber dann

hätte er uns gerade die Gelegenheit geraubt, recht genaue Bekanntschaft mit dem Buche zu machen!

Daß die letzten Stücke über Gröbel hinausgreifen, ist keineswegs zu tadeln, und wir stimmen mit dem Verf. darin überein, daß der Gebrauch der Tempora zwölf- bis dreizehnjährigen Knaben in seinen allgemeinsten Umrissen schon mitgetheilt werden kann; ich freue mich daher, daß des Verf. Ansicht hierüber mit der meinigen, die bei Gelegenheit einer Besprechung des Hottenrottischen Übungsbuches in diesen Blättern mitgetheilt worden ist, übereinkommt.

Was den in der Vorrede zuletzt ausgesprochenen Punkt betrifft, nämlich das Bestreben des Verf., den Stücken wenigstens einen Anflug von lateinischem Colorit zu geben, so wird er sich hoffentlich befriedigt fühlen, wenn wir Alle, die wir Gelegenheit haben, von dem Buche Gebrauch zu machen, dem Verf. im Voraus das Versprechen geben, auch unsrerseits nach Kräften dahin zu streben, neben der Rücksicht auf die grammatisch richtige Uebersetzung auch jenen Punkt nicht ganz aus den Augen zu lassen. Einstweilen mögen die theilweisen Härten des deutschen Ausdrucks, die der Verf. uns mit dem eben angegebenen Bestreben entschuldigt, verbleiben, denn ich glaube, man wird sich selten unangenehm davon berührt fühlen.

Im Einzelnen bemerken wir Folgendes:

Nr. 1 hätten wir lieber weggelassen aus dem einfachen Grunde, weil es zu abstract ist. Allerdings glaube ich wird sämmtlichen Schülern die erste Bewegung der Erde, wie die eines Rades um seine Achse deutlich sein. Aber Knaben von 12—13 Jahren verstehen sicherlich nicht ohne sinnliche Anschauung Folgendes mit dem zuerst Gesagten zu einem klaren Bilde zu vereinigen: „Aber zugleich beschreibt eben dieselbe (Erde) einen ungeheuern Kreis. Den Mittelpunkt des Kreises nimmt die Sonne ein. Diese Bewegung umfaßt den Raum eines Jahres. Indem aber die Erde bald den südlichen Theil, bald den nördlichen mehr der Sonne zuwendet, entsteht die Verschiedenheit der Jahreszeiten.“

In Nr. 5 heißt es: „von stechenden Schmerzen „durchwühlt“: conficere: man darf dem Schüler nicht falsche Anschauungen beibringen: conficere heißt „abthun“, aber niemals „durchwühlen“; der Verf. hätte also sagen können: „erschöpft“; minder nachtheilig ist es, wenn zu den Worten: „und diesen Lohn erhielt“ ferre gesetzt wird. Warum ist da nicht auch der genau entsprechende deutsche Ausdruck gewählt?

In Nr. 10 fehlt zu den Worten „So — denn“ die Vokabel.

In Nr. 11 ist zu den Worten „bringen wenige Vögel — zu“ nichts bemerkt; in Nr. 18 steht dann 7) „degere“.

Nr. 25; „wohnt in der Brust des Schwachen“; wohnen, residere, wäre nicht inesse genügend? — Schwach imbecillis; Nr. 209 5 imbecillus! keine Consequenz. Das Gewehr sclopetum; warum nicht telum?

In Nr. 30 heißt der Anfang: Je weiser Einer ist, desto mehr zieht er die Bescheidenen den prunkenden Lobpreisern ihrer Tugenden vor“. Das ist eine theilweise Härte!

Nr. 35 „vergiftete Dolche“ veneno imbuere. Die angegebene Phrase muß befremden, da es weit näher lag, das einfache venenatus zu gebrauchen, was der Schüler aus Corn. Nepos Hann. 10 kennen kann; das Horazische „nec venenatis grvida sagittis, Fusce, pharetra“ kann in Baiern nicht bekannt sein, da jene Ode, wie mir eben einfällt, aus den in Baiern gebräuchlichen Schulausgaben wegen des verdächtigen dulce ridentem Lalagen amabo, dulce loquentem ausgemerzt ist; ob's noch so ist, weiß ich nicht zu sagen!

Nr. 38 „sie finden dort — ihre Nahrung“ habere! ungenau!

Nr. 39 „kaufte von Britannien Zinn“ ist absichtlich das Land für die Bewohner gesetzt? — Zu dem folgenden „ja“, welches in diesem Sinne auch in anderen Stücken vorkommt, z. B. Nr. 151, fehlt die Vokabel.

Nr. 40 „und band das Bäumchen an einen Pfahl mit Weiden“ Ist diese Stellung nothwendig geboten, um dadurch einen Anflug von einem lateinischen Colorit zu geben?

Nr. 49 „wenn die übrigen Thiere schlafen bis auf die Wölfe und Eulen“. Das „bis auf“ gefällt mir nicht.

Nr. 56 steht bei: „Ueberrascht von der Wahrheit“ tactus; Nr. 91, 8 dagegen zu den Worten: „von der Wahrheit dieses Beispiels getroffen“ richtig tactus.

Nr. 60 „Zutrauen“ voluntas! — „beistehen“ assidere; was soll der Slave als assessor? das konnte und durfte er ja nicht sein! es genügt adesse.

Nr. 69 ist bei den Worten „einen erträglichen Unterhalt erwarb“ nichts erwähnt, während später in Nr. 73, 5 zu „sich einen kümmerlichen Lebensunterhalt erwarb“ gesetzt ist: quaestum habere.

Nr. 77 „kam der Mäuse ein ungeheurer Schwarm hervor! das geht nicht!

Nr. 84, 1. 16) heißt geradeausfahren *tendere* und 84, 2. 12 *tenere*: mit welchem Unterschiede?

Nr. 84, 3. Stüd „sie hatten das Glück“ fehlt *contingit*.

Nr. 131, 2 kommt noch einmal *oblectari*, nachdem es wenigstens schon zweimal dagewesen ist Nr. 12, 26 und Nr. 41, und zwar hier, ohne die Vokabel dazu zu setzen. Solche Wiederholungen kommen mehrfach vor, z. B. Nr. 177 klettert hinan, wo *eniti* schon Nr. 25, 8 dagewesen ist. Vgl. ferner Nr. 82, 16 mit 77, 16; *monasterium* in Nr. 182 und 115; *tempus fallere* 231, 13 und 15, 11; ferner 236, 22 und 35, 10: *convenire aliquem* in Nr. 275 und 248.

In Nr. 220, 1 ist zu „Fürst“ keine Vokabel gegeben; im 2ten Stüd derselben Nr. wird *regulus* angegeben. Es sind auch mehrfach Vokabeln angegeben, die als bekannt vorausgesetzt werden konnten; ebenso umgekehrt Vokabeln als bekannt vorausgesetzt, von denen man erwartet hätte, daß sie angegeben wären. Doch das schadet dem Buche gar nicht; solche Lücken kann der Lehrer leicht ausfüllen; dazu ist er ja da.

In Nr. 176 durfte zu „sich zu begeben“ nicht *committere* gesetzt werden; sondern es mußte die Redensart *se committere fidei* oder in *fidem* angeführt werden, da *committere* diese eigenthümliche Bedeutung nur durch die Zusammenstellung bekommen kann. Eben-
dieselbst heißt der gefährlichste Feind *acerbissimus*: da doch eher *gravissimus*.

Nr. 223 „er möge sich um den jungen Menschen annehmen.“

Nr. 224 „mit anderen Sorgen beschäftigt“: *intentus*.

Nr. 232 „im Zaum halten“ *castigare*!

Zu dem Druckfehlerverzeichnis sind noch folgende hinzuzufügen:

Seite 24 Zeile 3 v. u. lies Niemanden, anstatt Nimanden.

„ 25 „ 15 v. u. steht der Buchstabe d verkehrt.

„ 32 „ 17 v. u. lies ppropfte, anstatt propfte.

„ 39 „ 8 v. o. Charakter, anstatt Character.

„ 57 Nr. 71 steht anstatt „22“ 12).

„ 61 Nr. 75 ist 3) anstatt zu „fernern“ zu Indien gesetzt.

„ 78 Nr. 94 steht 41) anstatt 11).

„ 84 Zeile 3 v. o. erklärte, anstatt erklärte.

„ 97 Zeile 3 v. u. *singularis*, anstatt *singularis*.

Nr. 146 steht 25) nicht am rechten Plage.

Seite 153 Zeile 15 lies *detrectare*, anstatt *edtrectare*.

Schließlich sei dies Buch allen Lehrern in den mittleren Klassen lateinischer Schulen angelegentlichst empfohlen.

2. Lateinische Schulgrammatik. Für die unteren Klassen bearbeitet von M. Siberti. Neu bearbeitet und für die mittleren Klassen erweitert von Dr. M. Meiring, Direktor des königlichen Gymnasiums zu Düren, Zehnte verbesserte Auflage mit einem Wörterverzeichnisse zu den lateinischen Beispielen der Syntax für die unteren Klassen. Bonn. Habicht.

Der Zweck des Buches ist zunächst, an denjenigen Anstalten, die sich in den obern Klassen der Grammatik von Zumpt bedienen, die Stelle des Zumpt'schen Auszuges zu vertreten, und demnach einerseits durch vorherrschende praktische Brauchbarkeit dem Mangel zu begegnen, der bei dem Gebrauche des Zumpt'schen Auszuges an den untern Klassen so fühlbar hervortritt, andererseits aber auch durch möglichste Uebereinstimmung mit der größeren Grammatik von Zumpt der Unsicherheit und Verwirrung vorzubeugen, die mit dem Gebrauche zweier nach ganz verschiedenem Plane bearbeiteter Grammatiken einer und derselben Sprache nothwendig verbunden ist.

Praktische Brauchbarkeit wird jeder dieser Grammatik dem Zumpt'schen Auszuge gegenüber als einen Vorzug zuerkennen, wenn es sich um Deutlichkeit und Klarheit der einzelnen Regeln handelt, aber es fehlt dem Buche die für den Anfänger wesentlich nothwendige Kürze und Präcision, nicht in der Abfassung der einzelnen Regeln, sondern in der Behandlung ganzer Abschnitte: es darf eine Regel nicht in sechs besondere auseinandergezogen werden, wie sich unten zeigen wird. Der Hr. Verf. scheint nämlich in Bezug auf den zweiten Punkt „durch möglichste Uebereinstimmung mit der größern Grammatik von Zumpt der Unsicherheit und Verwirrung vorzubeugen, die mit dem Gebrauche zweier nach ganz verschiedenem Plane bearbeiteter Grammatiken einer und derselben Sprache nothwendig verbunden ist“, viel zu ängstlich verfahren zu sein, und nach dem alten Grundsatz, daß man nicht zweien Herren zugleich dienen kann, hat dieser Punkt, der als wesentliches Erforderniß des Buches bei der neuen Bearbeitung (es ist dies aus der Vorrede zur II. Ausgabe) streng im Auge behalten worden ist, Weitläufigkeiten und in Folge dessen Verwirrung genug angerichtet, aus der sich ein Secundaner zurecht finden kann, aber nicht ein Anfänger. Ich sage dies in Hinsicht auf die Formenlehre. Gerade bei der Formenlehre hätte der Verf. auf die Uebereinstimmung mit der Zumpt'schen Grammatik gar nicht Bedacht zu nehmen brauchen, denn wenn diese Grammatik die Stelle des Zumpt'schen Auszuges vertreten soll, so wird dieser dadurch als für die untern Klassen unbrauchbar bei Seite geschoben, folglich

war eine Berücksichtigung derselben für den Gebrauch der Anfänger unnöthig. Wodurch nun aber eine Berücksichtigung der Uebereinstimmung mit der größeren Zumpt'schen Grammatik geboten war, das ist erst recht unbegreiflich; denn ein Secundaner treibt keine Formenlehre mehr: hat er gleichwohl einmal Etwas in der Formenlehre nachzuschlagen, dann wird er nicht erst in den Meiring sehen, um sich dadurch oder darnach im Zumpt orientiren zu können; er wird sich gewiß auch ohne Meiring zu recht finden; und muß er auch etwas länger suchen, nun desto besser, er wird dann mit seinem Zumpt desto vertrauter werden.

Kürze und Präcision ist ein Erforderniß, welches bei Lehrbüchern für Anfänger unumgänglich nothwendig ist. Welche Weitſchweifigkeiten zeigen sich z. B. in der Behandlung der Adjectiva! Die Darstellung der Lehre von ihnen umfaßt in 4 Kapiteln die §§. 137—167.

§. 138 heißt es: Bei denen (Adjectivis) er, a, um wird das e vor r bald beibehalten, bald ausgeworfen; § 140 a. Nur folgende Adjective auf er behalten das e:

asper, lacer, liber (frei)

miser, prosper, tener,

und die Composita von fero und gero, wie frugifer fruchtbringend, laniger (Wolle tragend). §. 141, b. Die meisten Adjectiva auf er verlieren das e, wie folgende zc. —

Vergleicht man hiermit die Darstellung der 2. Declination, so findet man hier in Bezug auf das Verwerfen und Beibehalten des e dieselbe Weitſchweifigkeit §. 25. „Bei den Wörtern auf er ist zu bemerken, daß einige das e vor dem r beibehalten, andere dasselbe ausstoßen.“ §. 26 a. Nur folgende Substantiva auf er behalten das e:

adulter, gener, puer, socer,

vesper, liber (Gott des Weins)

liberi (Kinder).

§. 27 b. Die meisten Substantiva auf er verlieren das e, wie folgende zc.

Eine einzige Regel genügt, den Kindern die Lehre vom Verwerfen und Beibehalten des e in der II. Declination sowohl der Substantiva als auch der Adjectiva klar zu machen und einzuprägen. Wenn man aber schon aus einer an sich so einfachen Regel sechs macht, in wie viele einzelne Regeln sollen da die schwierigeren zerlegt werden? Das heißt nicht präcis und kurz; bei dieser Methode dauert es dem Knaben zu lange, ehe er ans Ziel kommt. — Eine andere

Weitschweifigkeit und unnütze Ausdehnung besteht in dem Hinpflanzen der Paradigmen, die der Schüler nicht einmal ansieht; da steht
altus, alta, altum durchdeclinirt,

da steht, miser, misera, miserum, da steht

aeger, aegra, aegrum; ich vermiße nur, daß

satur, a, um nicht durchdeclinirt ist. Da muß man doch wirklich fragen cui bono? Ist etwa für den Anfänger etwas Besonderes daran zu sehen? Und thäte man nicht besser, man repetirte bei der Declination der Adjectiva die der Substantiva, wenn man es eben nicht vorgezogen hat, bei der Einübung der Declination der Substantiva gleich die der Adjectiva mitzunehmen?

§. 144 heißt es von den Adjectivis dreier Endungen auf er, is, e „sie gehen sämmtlich nach der dritten Declination“ und dann folgt doch noch als Muster groß und breit acer, acris, aere durchdeclinirt und darunter groß gedruckt: Bemerke im Abl. Sing. i, im Plur. ia, ium.“ ungeachtet in §. 90 die Regeln über die Bildung des Ablativus dagewesen und eingeübt worden sind, wird hier doch nochmals das Lernen für nöthig erachtet, wo eine Repetition eher am Plage gewesen wäre. Obige Bemerkung ist ausgelassen bei dem Adjectivum gravis, grave.

§. 146 heißt es: „Eine zweite Klasse von Adjectivis zweier Endungen sind die Comparativi auf or und us“ u. Was sind Comparativi? wird der Schüler fragen; und es muß einen wirklich Wunder nehmen, wenn in einer Grammatik, wie diese, wo Alles so klar, durchsichtig und lang und breit auseinandergelegt ist, der Ausdruck Comparativus gebraucht ist, ohne daß die für den Anfänger erforderliche Erklärung hinzugerügt worden ist. Erst §. 153 folgt: „Die lateinischen Adjectiva haben wie die deutschen, drei gradus (Stufen): Positivus (Grundform), Comparativus (höhere Stufe) und Superlativus (höchste Stufe).“ Auffallender Weise figurirt hier der Comparativus als „höhere Stufe.“

§. 148 enthält ein Verzeichniß von Adjectiven einer Endung, die zugleich im Genetiv verschiedentlich abweichen; die meisten dieser Adjectiva sind besternt, damit sie als im Genetiv Pluralis um bildend beim Memoriren beachtet werden sollen. Daß ist doch auch gewiß nicht die leichteste Art, sie den Kindern einzuprägen!

§. 156 welches die Bildung der gradus der Adjectiva auf er, der sechs Adjectiva auf ilis und derer auf dieus, fous und volus enthält, dürfte nicht mit kleiner Schrift gedruckt sein!

Bei den zuletzt genannten auf *dicus* 2c. fehlt auch die Angabe der Bedeutung.

Dieselbe Erscheinung, nämlich das Auseinanderziehen einer Regel in mehrere, wiederholt sich auch bei der Lehre vom Gebrauch der Kasus. So ist Cap. 86, welches die Lehre vom Gebrauch des Nominativs enthält, sehr ausführlich und deutlich, aber ich fürchte zu weiterschweifig, wenn man z. B. liest §. 414: Die Verba, welche einen doppelten Nominativ bei sich haben, behalten denselben auch, wenn sie im Infinitiv stehen, bei folgenden und ähnlichen (!) Verbiß:

- a) Bei *videor, possum, audeo, debeo, coepi, soleo, volo, malo, cupio*;

jedoch bei *volo, malo, cupio* nur dann, wenn die entsprechenden deutschen Verba wollen und wünschen den Infinitivus, keinen Satz mit *daß* bei sich haben: z. B. *vir dives fieri cupit*: der Mann wünscht reich zu werden.

Dieselbe Regel erwähnt und zwar mit großer Ausführlichkeit §. 671. Die Regel §. 416 erlaubt die Trennung von den §. 667 und §. 668 gegebenen Regeln nicht.

Weghause.

Meinshausen.

Dr. J. F. 183, Prof. am französischen Gymnasium in Berlin, *Vocabulaire systématique et guide de conversation française*. Methodische Anleitung zum französischen Sprechen 2c. 5. verbesserte Aufl. Berlin, Perbig. 378 S. 18 Sgr.

Das vorliegende *Vocabulaire systématique* ist kein Buch für Anfänger, sondern setzt Schüler voraus, die bereits einen elementaren Kursus der Grammatik durchgemacht und bei der Lectüre oder in besondern Memorirübungen sich die gebräuchlichen Wörter und Wendungen zu eigen gemacht haben. Eine ihm vorangedruckte Einleitung verbreitet sich über Zweck und Methode desselben. Wenn das Ziel des Unterrichts überhaupt die vollständige Beherrschung der französischen Sprache ist, so soll das *Vocabulaire* Vorgerückteren die Möglichkeit gewähren, ihre Kenntniß des Sprachmaterials in systematischer Weise zu ergänzen; die Anmerkungen sollen eine, sofern die Sprache nicht eben zum Fachstudium gemacht wird, ausreichende Synonymik geben,

und sollen das Vocabulaire zu einem Antibarbarus machen, der Schritt vom Verstehen der Sprache zu deren freiem Gebrauch soll durch dasselbe möglich gemacht oder wenigstens erleichtert werden. Der Sprachstoff ist demnach geordnet in einer nach den Materien, der Ableitung und dem Gebrauch combinirten Zusammenstellung. Dem eigentlichen Vocabular (33 Abschnitte, Seite 1—260) folgt eine Phraseologie (S. 263—319, Gallicismen und Germanismen, Sprichwörter) und von Seite 342—378 Gespräche, die durch Inhalt, Form und Ton gleichweit über die gewöhnlichen „Gespräche für das gesellige Leben“ in den zahlreichen Conversationsbüchern hervorragen.

Es bedarf keiner Erinnerung, wie vollständig Herr Prof. Plöz die französische Sprache beherrscht; und so wird bei der überaus geschickten und überall den gewiegten Schulmann verrathenden Anlage dieses Vocabulars durch dessen Hülfe wirklich die Aufgabe des Lehrers wesentlich erleichtert werden. Wir freilich von unserm Standpunkt können uns nicht damit einverstanden erklären, daß das vornehmste Ziel des Unterrichts in der französischen Sprache das sei, den Schüler in den Besitz, um es etwas scharf zu bezeichnen, des Sprachschatzes der heutigen Pariser Conversation zu setzen. Wenn der Verf. den pädagogischen Nutzen recht geleiteter Uebungen im Sprechen des fremden Idioms hervorhebt, so können wir ihm allerdings es nicht bestreiten, daß dieselben den Schüler zu innerer Arbeit anregen, eine intensive Aufmerksamkeit erfordern und erzeugen, eine energische Thätigkeit hervorrufen. Aber der Verfasser trifft uns auch nicht, wenn er sich gegen diejenigen wendet, welche „auch auf den Realschulen jetzt den Schwerpunkt des französischen Unterrichts in der „philosophischen und historischen“ Behandlung der Grammatik suchen.“ Für uns sind die Realschulen, oder besser gesagt die höheren Bürgerschulen, nicht Gymnasien mit englischem und französischem, statt mit lateinischem und griechischem Unterricht. Und so reizend die Gespräche sind, welche Hr. Prof. Plöz mit seinen Schülern über Paris und Reisen und Schulen und Theater zu führen weiß, so müssen wir doch auch den Eltern gegenüber, welche die von der Schule zu gebende Ausbildung für das praktische Leben dahin verstehen, daß der Schüler in den Besitz der heutigen Conversationsprache gesetzt werde, immer es festhalten, daß die Schule wie das Leben noch eine höhere Aufgabe haben, und daß französisch Sprechen an sich noch nicht Bildung sei. Nach dieser Bemerkung brauchen wir unsre sonst unbedingte Anerkennung des vorliegenden Buches in keiner Weise zu beschränken. . . . 2462.

II.

Auswahl aus Ovids Metamorphosen. Nebst einem Anhang, enthaltend Stoff zu metrischen Uebungen. Herausgegeben von Dr. Heinrich Red. Bremen, Heinr. Strack 1855. (XI. 166 S. 8.)

Die vorliegende Auswahl aus Ovids Metamorphosen enthält 27 Fabeln und 2866 Verse, wonach bei einem zweijährigen Cursus der Tertia gegen 18 Verse auf die Stunde kämen, was bei metrischen Uebungen, die gleichzeitig zu treiben wären, jedenfalls ein genügendes Maß sein dürfte. Nur für den Fall etwa, daß einzelne Schüler über die bestimmte Frist in der Classe verblieben, wäre vielleicht ein größerer Lesestoff wünschenswerth, zumal da ja auch aus andern Gründen, als wegen mangelhafter Fortschritte im Lateinischen, eine Versetzung sich verzögern kann, wo dann ein Repetiren des schon Gelesenen, was der Herausgeber in sonstigen Fällen vorschlägt, weniger angebracht sein möchte. Wenn dagegen der Herausgeber aus pädagogischen Rücksichten es für ungeeignet hält, daß etwas von einem Lesebuch, welches man Schülern in die Hände giebt, ungelesen bleibt, so scheint das doch mehr ein dem Schüler leicht willkürlich vorkommendes Ueberschlagen und Wählen zu treffen, als ein continuirliches Lesen, über dessen mögliches Ziel der Schüler schwerlich reflectiren wird. Demnach möchte die Aufnahme des einen oder andern Stückes, z. B. des *judicium armorum*, sich bei einer neuen Auflage empfehlen. Die getroffene Auswahl der Fabeln hat im Uebrigen des Referenten ganzen Beifall und wird auch wohl so ziemlich dasjenige enthalten, was ein taft- und geschmackvoller Lehrer zu wählen pflegt, aber freilich, wie auch der Herausgeber bemerkt, nicht immer in den Anthologien findet. Den einzelnen Fabeln hat der Herausgeber sodann keine Noten hinzugefügt, sondern Einleitungen vorausgeschickt. Ob Ovid von Tertianern, angehenden und mittleren zumal, ohne Anmerkungen bei der Präparation ausreichend benützt werden könne oder nicht, darüber werden die Ansichten gewiß auseinander gehen. Des Referenten Erfahrungen stimmen ihn für Anmerkungen, wenn dieselben nur eben dasjenige enthalten, was auch bei angestrengtem Fleiß dem Schüler unentbehrlich sein möchte, soll er nicht an der Möglichkeit eines selbständigen Herausbringens zu oft verzweifeln. Es ließen sich gewiß, woran der Herausgeber freilich zweifelt, dem Schüler Anmerkungen bieten, die weder an Gelehrsamkeit, noch an Trivialität, noch endlich gar an Polemik laborirten, aber ihm die freudige Möglichkeit gewährten, eine selbst mehr als halbwegs

len, wo man es vorziehen sollte, den Schülern die vollständigen Metamorphosen, mit oder ohne Commentar, in die Hände zu geben.

Glücksbadt.

Dr. E. Bollbehr.

Cornelii Nepotis liber de excellentibus ducibus exterarum gentium. Accedit ex libro de latinis historicis vita T. Pomponii Attici M. Porcii Catonis. Erklärt von Dr. E. B. Naud, Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg i. d. N. Königsberg i. d. N., Druck und Verlag von J. G. Strieße, 1856. VIII. u. 203 S. in 8.

Herr Director Dr. Naud gehört zu den gründlichsten und feinsten Kennern der Latinität: das hat er durch werthvolle Recensionen und gehaltreiche Schulausgaben an den Tag gelegt. Auch die vorliegende Erklärung des Nepos giebt davon Zeugniß. Ihr Hauptwerth besteht in der Apologetik, indem der Verfasser eine Menge von Verbindungen und Redensarten, die von andern bekämpft werden, aus dem Geiste der Sprache und aus der Darstellungsweise des Autors gerechtfertigt hat. Ist auch manches noch immer bedenklich (in Alc. 5 beim bekannten Id Alcibiadi celari non potuit wird „für Alcib.“ zwar Aehnliches verglichen, aber keine schlagende Parallele beigebracht), so kann doch die Bemühung im Ganzen als gelungen, das Ziel als erreicht betrachtet werden. Ob aber daraus bereits die Autorschaft des Nepos erwiesen sei, das bleibt problematisch. Es sträubt sich dagegen der Eindruck des Ganzen, wenn man vom Lesen eines wirklichen Classikers zu diesem Werkchen übergeht. Weit ansprechender ist die Vermuthung von Wiese de Rom. vult. script. p. 29, daß wir ein für praktische und pädagogische Zwecke verarbeitetes Material aus Nepos vor uns haben. Dazu stimmen die „Geschichten“ oder „Geschichtsbilder“, welche Hr. N. im Vorwort und zu Epam. 1 mit Recht hervorhebt.

Im Uebrigen zeigt die Ausgabe des Herrn N. denselben Charakter, wie seine übrigen Ausgaben: es finden sich dieselben Licht- und Schattenseiten. Zu den erstern gehören die Präcision der Darstellung, der schulmännische Takt, der das Wesentliche gebührend herausstellt, endlich die Virtuosität, für lateinische Begriffe den entsprechendsten Ausdruck im Deutschen zu finden. Daher können Schüler beim Gebrauche seiner Arbeiten etwas Ordentliches lernen. Mißgriffe in allen diesen Punkten sind nur vereinzelt, wie Milt. 6 in der *στοα Ποικίλη* das „isque hortaretur, wie er die Krieger haranguirt:“ ein Ausdruck, der wohl für geworbene Kriegsknechte oder von einem Usurpator paßt, aber schwerlich für freie Hellenen in der schönsten Zeit ihrer

Blüthe geeignet ist; oder Lys. 3: „eum fefellerunt, d. h. er sah sich in ihnen getäuscht,“ was lateinisch wohl anders heißen würde; Cim. 4 die Weilläufigkeit wegen offensum fortuna statt des einfachen „der durch sein Geschick heruntergekommen war“. In Milt. 4 „eorum für das nähere (?) sua von dem Standpunkte derjenigen aus qui non desperarent“, ist unklar, weil hier nur die Auflösung in einen direkten Satz das Richtige an die Hand giebt. Zu Them. 7 in aliter illos numquam essent recepturi wird essent getilgt, wo man einfacher annimmt, daß vor aliter ein quam ausgefallen sei. Alc. 6 steht persequabantur ohne Note, wo man prosequabantur erwartet. Alc. 10 „conficere, das Garaus machen“ ist unschön. Con. 3 „nulla mora est nihil te remoror, nihil impedio,“ während im Texte keine Andeutung des Persönlichen vorhanden ist, so daß zu erklären war: „es kann unverzüglich geschehen.“ Die Bedeutung Dion 2 „magna ambitione, Günstbeilissenheit“ ist erdichtet; das Wort steht prägnant: mit Befriedigung seines Ehrgeizes. Zu Dat. 3 liest man eine lange aber unklare Unterscheidung zwischen dem Genetiv und Ablativ der Beschaffenheit; und 10. „ei, vom Standpunkte des Schriftstellers aus; sonst könnte auch sibi stehen.“ Hier mit Unrecht, weil das Versprechen nicht unmittelbar dem Könige persönlich gegeben ist, sondern durch andere überbracht wurde, wie aus dem folgenden missam erhellt. Die Erklärung Ages. 3 „nec dubitatueros non dubitantes“ verweist das Wesen der Satzverbindung. Eum. 3 erwartet man quo erat deterior im Sinne von quo minus valebat, den Ablativ deteriore hat Hr. N. nicht gerechtfertigt, und 9. heißt es bei „ibique. das que bleibt unübersetzt“, was keine Einsicht gewährt. Bei der Deutung Att. 10 „in summo timore, in der Zeit der höchsten Angst“ würde keine Präposition gesetzt sein.

Doch alle solche Dinge sind einzelne Ausnahmen, die den Werth des Ganzen nicht schmälern. Dagegen finden sich neben den glänzenden Vorzügen wirkliche Schattenseiten, die meiner Ansicht nach in drei Punkten erscheinen. Erstens verleitet der Scharfsinn den Verfasser bisweilen zur Spitzfindigkeit und zum Paradoxismus. So ist gleich der Eingang des Vorworts, daß der Ausspruch des Quinctilian Ille se profecisse sciat cui Cicero valde placebit „im vollsten Maße auch vom Corn. Nepos gelte,“ eine Paradoxe, für die er schwerlich auf Beistimmung rechnen darf. Etwas ähnliches steht Milt. 7. „datum für datum esse, nur weniger umständlich,“ als wenn wenig Umstände machen zur Clafficität gehörte. Ein Coniunctiv des Präsens

nach dem Perfect wird mehr als „dramatisch“ oder „halbdramatisch“ genannt. Was soll sich der Schüler darunter denken? Spitzfindig sind Bemerkungen wie S. 12: *mille militum* tausend Mann, *mille milites* tausend Streiter; bei jenen faßt man hauptsächlich nur die Zahl, bei diesem auch die Einzelnen ins Auge. Vergl. Dat. VIII, 3“ wo es heißt: *hominum mille*, tausend Mann, *homines mille*, tausend Leute.“ Worin soll für solche Unterscheidung die *ratio* liegen? Der Unterschied ist sicherlich nur formell, nicht materiell, indem *mille* im ersten Fall substantivisch, im zweiten adjectivisch gesetzt ist; der Sinn aber bleibt wesentlich derselbe. Zu Paus. 2 wird gesagt: „*se coniungi cupit* ist feiner und verbindlicher als *coniungi cupit*,“ wo ein Anderer nur das Geſetz der Betonung, den nachdrücklichen Gegensatz mit *tecum* bemerken würde.

Eine zweite Eigenthümlichkeit von der sich Hr. N. wie es scheint nicht losmachen kann, ist der ungehörige Ton der Polemik, wie S. 117: „*Andere corrigiren accubanti*, als hätten sie eine Schülerarbeit vor sich, während man doch selbst bei einer Schülerarbeit darauf bedacht sein wird, etwaige Eigenthümlichkeiten vielmehr zu beleuchten als auszustreichen;“ oder Zusätze wie S. 100: „*Repos* weiß wohl was er thut, wenn er die Trivialgrammatik seiner Ausleger verlegt;“ S. 194: „Nichts einfacher. Aber wenn der Verf. vorher gewußt hätte, wie wenig er würde verstanden werden, so würde er geschrieben haben“ u. s. w.; S. 195: „*Daß quoque* für den Ablat. von *quisque* gehalten werden kann, während man *quibusque* richtig für *et quibus* nimmt, würde ich nicht glauben, wenn ich es nicht gedruckt vor mir sähe;“ S. 58: „Wenn sonst dies *quod* für das Relativpronomen gehalten, und dem *Repos* im Betreff des Nachsatzes, zu dem jenes nicht passe, Gedankenlosigkeit und Unachtsamkeit Schuld gegeben wird, so ist das wenigstens nicht seine Schuld;“ S. 94: „Die Conjectur . . . ist, wie die meisten Conjecturen, aus Mangel an Verständniß hervorgegangen;“ S. 41: „In solchen Fällen hält die Darstellung der Alten gern [nur gern? bei Classikern wenigstens stets] gleichen Schritt mit der Beweglichkeit des Gedankens, und ein großer Philologe hätte über diese Freiheit anders urtheilen sollen als mit dem Wort: *Cicero interdum in talia incidit*.“ Solche Subjectivitäten polemischer Gedankenbildung gehören in keine Schulausgabe; sonst giebt man zugleich aus der geistigen Werkstatt die Hobelspäne, die das prachtvolle Werk nur stören. Dies trifft auch den Lehrton des Buches, der an einigen Stellen das Gepräge didaktischer Ruhe vermissen läßt. Man vergleiche beispielsweise S. 8: „*Chersonesi* ist derselbe Ablativus *Graecanicus* wie

domi und Lacedaemoni, und der Genetivus von Ortsnamen auf die Frage wo eine Fabel. Wie ließe sich ein solcher Gebrauch des Genetivus mit der Bedeutung dieses Casus vereinigen? Weßhalb sollte er nur der ersten und zweiten Declination, und hier wieder nur dem Singlar eigen sein? Weßhalb sollte nur Sinopae, nie Sinopes zu Sinope bedeuten? Wie könnte zu einem Genetiv Antiochiae ein Ablativ wie celebri urbe als Apposition treten?“ Für wen ist dieser Ton berechnet und geeignet? gewiß nicht für Schüler.

Als dritte Schattenseite endlich läßt sich das Streben betrachten, ein und dieselbe Ausgabe für ganz verschiedene Standpunkte brauchbar zu machen. Darin werden die meisten subjective Manier eines geistreichen Kopfes, keine objective Gültigkeit pädagogischen Fortschritts erkennen. Die vorliegende Ausgabe hat Herr N. wie er sagt „für den Schulgebrauch in der Weise eingerichtet, daß der Commentar für einen Quartaner, der den Lehrer hört, nicht zu viel, und für einen Primaner oder Secundaner nicht zu wenig, aber auch nichts enthielte was über seinen Standpunkt hinausgeht.“ Sollte es wirklich „für einen Quartaner nicht zu viel sein,“ wenn ihm kritische Noten geboten werden, was öfters vorkommt? Wenn er Proben der vorher erwähnten Polemik liest? Wenn er mehrmals verglichene und nebenbei erläuterte Parallelen aus Classikern findet, die erst in die Prima und Secunda gehören? Kurz ich verstehe nicht, wie das Verfahren des Verfassers mit den obigen Worten zu vereinigen sei. Und andererseits kommt ein neuer Conflict, wenn der „Standpunkt“ der Prima und Secunda betrachtet wird. Denn für diesen ist Alles entbehrlich, was nur im Interesse der Quarta bemerkt sein kann. So hat also weder dem einen noch dem anderen Theile sein ausschließliches Recht wiederfahren können.

Aber trotz dieser Eigenheiten, die ich als Schattenseiten bezeichnet habe, sind doch die Vorzüge so überragend und die Resultate der einbringlichen Studien so lehrreich und anregend, daß die Ausgabe bei allen, die an Repos irgendwie Antheil nehmen, bei Freund und Feind vorzügliche Beachtung beanspruchen darf.

Mühlhausen.

Ames.

1. Dr. S. Masius deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten. 1. Theil. Für untere Classen. Halle, Waisenhauss-Buchh. 596 S.

2. Dr. A. Zeising, Prof., Neues deutsches Lesebuch für Schule und Haus. 2. verm. Ausg. Magdeburg, Baensch. 340 S.

Die Verfasser beider genannten Lesebücher beherrschen ein so reiches Gebiet unserer Literatur, daß sie vieles Material bieten konnten,

welches hier wohl zum ersten Male in einem Lesebuche erscheint. Die Anordnung ist in beiden nach Formen der Darstellung geschehen. In Nr. 2. würden wir ein Stück wie Nr. 16. unter allen Umständen nicht aufgenommen haben. Die Sammlung von Masius berücksichtigt die Dialekte, was man billigen kann, da an die betreffenden Stücke sich gute Aufgaben knüpfen lassen. Beide Bücher sind für Gymnasien und höhere Bürgerschulen empfehlenswerth.

3. G. Fleischer, deutsches Lesebuch für Bürger- und Realschulen. 2. Auflage. Hannover, Ehlermann. 426 S. 9 Sgr.

Die erste Abtheilung enthält Gedichte, die folgende Bilder aus der Natur, der Länder- und Völkerkunde, dem Gewerbeleben, der Naturgeschichte, der Geschichte, die letzte einige wenige Fabeln, Erzählungen u. Wir würden dem Buche in der Oberklasse einer Bürgerschule Nutzen abgewinnen können, doch sollte die letzte Abtheilung besser ersetzt werden durch einen Abschnitt: aus der sittlichen Welt.

4. C. Dittrogge, deutsches Lesebuch. Elementarcursus. 4. Auflage. Hannover. Hahn. 416 S.

Eine als erstes Lesebuch für höhere Schulen sehr zu empfehlende Sammlung. Wir bemerken, daß von den höheren Cursen derselben außer den neuen Auflagen auch noch parallel laufende unter dem Titel: „Neue Auswahl“ mit Berücksichtigung der neueren Litteratur erschienen sind.

5. Dr. Gräffe, Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeschichte. Magdeburg, Bänisch. 357 S. 1 Thlr.

Wir müssen den Protest, welchen wir bei der Anzeige der 1. Auflage dagegen erhoben, daß dies Buch in höheren Bürger- und Realschulen solle gebraucht werden, auf das entschiedenste wiederholen. Seine sonstige Nützlichkeit ist durch die Hinzufügung von Inhaltsübersicht, Namen- und Sachregister, und die §§, welche die Geschichte des Studiums der orientalischen und der vornehmsten europäischen lebenden Sprachen enthalten, erheblich vergrößert.

6. Borussia. Sammlung deutscher Gedichte aus dem Gebiete der Geschichte Preussens. Von Dr. Lehmann, Dir. des Gymnasiums in Marienwerder. 2. Auflage. Marienwerder, Jacoby. 396 S.

Eine reichhaltige und alles Lobes würdige Sammlung. Die Anmerkungen des Verfassers sind dankenswerth.

7. **S. Gittermann**, Deutschland, seine Natur, Geschichte und Sage von seinen Dichtern besungen. Magdeburg, Fabricius. 296 S. 25 Sgr.

Die vorliegende 1. Abtheilung umfaßt die Natur des deutschen Landes und Volkes und diejenige Sage, welche ohne gerade historische Bedeutung zu haben, sich daran knüpft.

RECHENKUNDE 1796 III

III.

I. **Römische Geschichte** von Th. Mommsen. Zweiter Band. Von der Schlacht bei Pydna bis auf Sulla's Tod. Dritter Band. Von Sulla's Tode bis zur Schlacht von Thapsus. Berlin, Weidmannsche Buchhandl. 1856.

Wenn es uns auch unter andern Arbeiten und bei einer verschiedenen Richtung unserer Studien nicht vergönnt ist einläßliche Einzelurtheile über das vorliegende Buch bei uns selbst durchzuführen und hier niederzulegen, so finden wir es doch in unserer Pflicht in diesen Blättern, in welchen wir den uns näher liegenden ersten Band des so äußerst bedeutsamen Wertes mit wahrer Herzensfreude begrüßten, auf dessen Fortsetzung aufmerksam zu machen. — Besinnen wir uns, daß der Verfasser öffentlicher Lehrer an einer deutschen Universität ist, daß er außer diesem Hauptwerke noch andere Hauptwerke, die eine ganz außerordentliche Anstrengung erfordern, vorbereitet, und daß er nicht selten so nebenbei äußerst gediegene Vorarbeiten und Nebenwerke veröffentlicht, so überfällt uns ein gerechtes Staunen über solch rastloser Geistesbätigkeit, und wir fragen wohl verwundert, ob denn die so rasch sich folgenden Bände der nichts minder als leichten Darstellung der weit aus und um sich greifenden römischen Geschichte dieselbe Frische athmen und von derselben umfassenden, allem Bedantismus fremden und von allen durch bloße einseitige Tradition geschlagenen Fesseln freien Anschauung getragen seien, ob das Material, das im Verlaufe immer steigende Material — eben so sorgfältig gesammelt und eben so genau gesichtet sei, wie das alles den ersten Band auszeichnet, der, außer von einigen griesgrämigen, durch die gewohnte Ueberlieferung allzu sehr gebundenen Philologen, überall mit einer in unseren Tagen und bei solchen Werken seltenen Begeisterung aufgenommen worden ist. Wir mindestens finden dieselben großen Eigenschaften auch im zweiten und dritten Bande. Freilich, wie die Zeiten immer mehr ein rein historisches Gepräge annehmen, überraschen uns die in klarer Ueberlieferung feststehenden einzelnen Thatfachen nicht mehr in so hohem Grade, als es die von Mommsen auf einzelnen Trüm-

mern fast neu aufgebaute Darstellung der Vorgeschichte Italiens thun mußte; freilich wie sich das Treiben in Rom und im römischen Reiche mehr der neuern Weltgeschichte nähert, müssen bei einem lebendigen und alle Zeiten mitlebenden Geiste auch mehr moderne Anflänge laut werden. Aber es käme uns mindestens albern vor demjenigen, der mit solcher Liebe und Kunde die Quellen der Geschichte, welche er zu schreiben unternommen, erforscht, auch nur mit ähnlichen Vorwürfen zu begegnen, wie dem Unwissenden, der da völlig in den Richtungen seiner Zeit befangen, vereinzelte Thatsachen der alten Welt aufgreift und unbesonnen darüber abspricht. Lieber, als daß wir solcher Kleinlichkeiten gedenken, mahnen wir an das concrete Leben, das uns überall in Mommsens Geschichte entgegentritt, und gestehen gerne und offen, daß es nach unserer Ansicht noch keinem wie ihm gelungen, die Verwickelungen und Entwicklungen des Colosses in so klar erkennbarer Gestaltung auszulegen. Beispiele aufzuführen wäre eitel, da von einem andern Blatte des Buches vielleicht ein noch treffenderes entgegengehalten werden könnte. Eine Persönlichkeit scheint uns, wenn nicht etwas schief, doch zu scharf beurtheilt, nämlich die Cicero's, und irren wir nicht, so hat Cicero's widriges Benehmen auf dem Felde der Politik dem Verfasser auch das Bild des Menschen überhaupt und des Sprachkünstlers verdunkelt. Was Cicero auf dem Gebiete der Sprache gethan, was er uns für die alte Philosophie geworden u. dgl. brauchen wir nicht auszuführen, da es Bernhardt mit seiner meisterlichen Feder gezeichnet hat. Fassen wir aber das Ganze von Mommsens Werk ins Auge, den durchgehenden, auf dem festesten historischen Grunde beruhenden, lebendigen Organismus, da vergeht das überall hin zündende Licht mit seiner vollen Macht die unbedeutenden dunkeln Nebelflecken, die allem Irdischen ankleben.

Zürich, im September 1856.

2. Griechische Alterthümer von G. F. Schömann. Erster Band. Das Staatswesen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1855.

Dieses Buch bildet einen Theil der trefflichen Sammlung von Darstellungen der realen Seiten des klassischen Alterthums, welche die Weidmannsche Buchhandlung veranlaßt und den schon hinreichend bekannten und anerkannten Ausgaben der gelesesten antiken Schriftsteller an die Seite zu stellen begonnen hat. Herr Schömann hat sich schon so vielseitig als scharfen und gediegenen Forscher auf verschiedenen Gebieten des griechischen Alterthums bewährt und hat namentlich um den sichern Ausbau der sogen. Alterthümer sich

so verdient gemacht, daß es keinem Zweifel unterliegen konnte, daß er besonders befähigt sei diesen Theil der genannten Sammlung zu bearbeiten. Er hat seine Aufgabe auch des Meisters würdig gelöst: nicht nur finden wir hier eine seltene Gelehrsamkeit, wir können ebenso sehr in dem weisen Maßhalten in der Auslegung des Stoffes, und in der geschmackvollen Darstellung des Ganzen und Einzelnen den Mann erkennen, der seinen Gegenstand vollständig beherrscht. Besonders heben wir noch die Unbefangenheit des Verfassers hervor; wenn uns auch jede Seite verräth, wie begeistert er für das griechische Alterthum ist, und wenn er auch nicht selten zu erkennen giebt, daß ihm manches und manches Hochgepriesene der neuern Zeit nicht besser vorkomme, als was zur Beschuldigung des Alterthumes vorgebracht wird, so ist er doch keinesweges blind gegen dessen Schattenseiten und kehrt diese selbst recht freimüthig heraus. — Schon die einfache Inhaltssangabe zeigt uns, was für einen Reichthum uns das vorliegende Werk bietet. Einer sehr bedeutenden Einleitung folgt die Darstellung des homerischen Griechenlands. Um das geschichtliche Griechenland innerhalb der hier gesetzten Grenzen der Alterthümer aufzuhellen, versucht Sch. zunächst eine allgemeine Charakteristik des griechischen Staatswesens, knüpft daran geschichtliche Angaben über die Verfassung einzelner Staaten und schließt mit einer speciellen Darstellung der Hauptstaaten, des spartanischen, kretischen und atheniensischen. Daß natürlich einzelne Streitpunkte auch auf diesem Gebiete sind, versteht sich; aber selbst der strengste Sachgelehrte wird dem Verfasser das Lob ertheilen müssen, daß er bei der Begründung seiner Ansichten durchaus nüchtern verfährt und überall bei der Darstellung des Einzelnen das Ganze im Auge hat und darum nie in ganz unwahrscheinliche Vermuthungen sich verliert. In eine einläßliche Besprechung solcher Streitpunkte einzugehen, scheint uns hier nicht am Platze; doch wollen wir die Anzeige auch nicht schließen, ohne einige Zu- und Gegenbemerkungen zu machen. Auf S. 1 heißt es: „Die Alten dachten sich natürlich die autochthonische Bevölkerung in einem Zustande vollkommenster Rohheit u.“ Das war allerdings die allgemeinste Ansicht der Alten, die sehr verschieden ausgebeutet worden ist; aber auch die entgegengesetzte Ansicht von hochbegabten und über den spätern Menschen stehenden Autochthonen ist sehr natürlich und in Griechenland in manchen Spuren wahrnehmbar, wie das besonders Preller in einem trefflichen Aufsatz im *Philologus* VII, 1 ff. hervorgehoben hat.

Auf S. 3 zeigt uns der Verfasser, daß auch er der Meinung ist, daß die Hellenen mindestens die Anfänge der Bildung aus ihren früheren Stammsitzen mitgebracht, und führt dieß in mehrerem aus. Doch scheint er uns darin noch fast zu viel Maß zu beobachten; besonders A. Kuhns Arbeiten, welche auch Mommsen in seiner römischen Geschichte thatsächlich anerkennt, haben uns gelehrt, wie bestimmt wir in mancher Beziehung wissen können, was die Hellenen schon aus ihrer früheren Heimat mitgebracht. Sprachliche Beweise sind immer sehr bedeutsam, wenn zur Bezeichnung gleicher Anschauungen nicht nur die gleichen Wurzeln verwendet sind, sondern dieselben Bildungen der Wörter, wie z. B. in Ausdrücken für die nächsten Verwandtschaftsverhältnisse u. s. f. — Der Name *Πελασγοί* scheint uns bestimmt indogermanisch und wie *Gracii* die „Alten“ zu bedeuten, d. h. wir stimmen ganz mit der ungeschwungenen Ableitung Potts, daß *II.* gleich *πάρος γεγαῶτες* sei. Die Adverbia *puras* und *purā* = griechisch *πάρος*, sind auch im Indischen nicht selten, und sehr häufig findet sich *g'a* oder *g'ā* am Ende von Compositis in der Bedeutung „geboren“, so *purāg'ā* in den *Veden* für „uralt“. Vgl. R. V. M. III, 31, 19. Sehr wichtig ist, was der Verf. S. 39 über die Priester aus der homerischen Zeit beibringt. Es ist gar sehr beliebt schon für die älteste Zeit den Indogermanen Stände oder Casten anzusetzen und vor allem eine Priester caste, und doch will uns diese Annahme durch kein rechtcs Zeugniß bestätigt werden; denn auch in den *Veden* finden wir ein ganz ähnliches Verhältniß wie im Homer und vorurtheilslose Forscher werden nicht leicht zu dem Glauben kommen, daß frühere strengere Zustände der Art durch die Wanderungen und manigfache Kämpfe ihre Kraft und Bedeutung verloren haben. — Ueber den Ausdruck *δοῦλος* spricht Sch. sehr einleuchtend, daß er wohl von *δμῶς* nicht wesentlich verschieden sei, läßt es sich doch sehr wahrscheinlich machen, daß *δοῦλος* gleicher Wurzel mit dem sanskr. *dāsa*, das sicher nicht mit *Ewald* auf *dās* „geben“, sondern auf *dāns* = *dam* zurückzuführen ist. — Nicht nur *ῥατορ* heißt „der Wissende“, auch *μάρις* ist derselben Bedeutung; denn keinem Zweifel kann unterworfen sein, daß *μαρ* der Wurzel angehört, die dem deutschen *maere* und dem lat. *memor* zu Grunde liegt und eigentlich, wie uns das Sanskrit zeigt, mit *s* anlautete. — Wie überhaupt, so bietet das homerische Alterthum besonders auf dem Gebiete der Blutsühne und der Ehe viele treffende Analogien zum germanischen Alterthume. Schon der Verfasser deutet es

als wahrscheinlich an, daß im ältesten Griechenland das Weib einst durch Kauf aus der frühern Mundschaft gelöst werden mußte; und daß dieselbe Sitte einst auch im indischen Alterthume geherrscht, das zeigen uns die in den indischen Gesetzbüchern vorkommenden Verbote. — Daß *τιθήνη* nichts anderes bedeute als „die Wärterin und Pflegerin“, müssen wir bestreiten: es weist uns gar zu Vieles darauf hin, daß es eigentlich „die Tränkende“ meine, wenn wir auch nicht bestreiten wollen, daß dieser Sinn sich allmählich verallgemeinerte. Auf S. 68 sind die Ausdrücke *δῆμος*, *ἄγρός*, *πόλις* und *ἄστυ* abgehandelt. Auch wir sind der Ansicht, daß *δῆμος* ursprünglich localen Sinn habe, oder daß der locale Sinn des Wortes der ursprüngliche sei: *δῆμος* scheint uns nichts anderes als Bezirk zu bedeuten oder „Landestheil“, da gar kein Grund gegen die Ableitung von *δαίω* vorliegt. Das Wort *ἄγρός* ist um so interessanter, als man an ihm den Fortschritt der Cultur verfolgen kann. Bevor uns die Beden erschlossen waren, mußten wir annehmen, daß ein Analogon von *ἄγρός* im Sanskrit fehle, aber in jenen heiligen Liedern erscheint *á g'ras* mehrmals mit der Bedeutung „Fläche“, „Flur“, „Gefilde“, so z. B. im Gegensatz gegen „die Berge“. Wie *ἄγρός* so ist auch *πόλις* dem Griechischen mit dem Indischen gemeinsam; denn *πόλις* ist ja durchaus nichts anderes als das sanskr. *puri*, das die Formen *pura* und *pur* neben sich hat. Die Wurzel ist das sanskr. *pī*, *prā*, griechisch *πλη*, lat *ple*, und *πόλις* bezeichnet eigentlich „Füllung“; weswegen *pur* in den Beden oft noch für die „Wolkenburgen“, die auch „Berge“ heißen, auftritt, wie ja auch wir von den sich aufthürmenden Wellen sprechen. In *ἄστυ* d. h. *ἑῶστυ* liegt der Sinn des „Bohnortes“, aus der Wurzel *vas*, die noch im deutschen Wesen vorliegt. Schon Lassen hat hervorgehoben, daß *ζέα* (S. 70) wohl die einzige Getreideart sei, die sich durch mehrere indogermanische Sprachen und selbst bis nach Indien verfolgen lasse: in den Beden findet sich *yáva* m. als „Gerste“ oder „Reiß“ nicht selten, und merkwürdig steht daneben *yávasa* als Wiese: *yáva* ist eine Ingredienz des Somaopfers. Sicher leitet der Verfasser Seite 78 mit bestem Rechte *ἄριστον* von *ἔαρ* ab, da dieses überhaupt „Frühe“ bedeutet habe. Nur „Frühe“ ist nicht der eigentliche Sinn des Wortes, sondern „Aufglänzen der Sonne“ von der Wurzel *vas*, *ush*, *arere* u. Zu der Benennung *ἑρπαινος* (S. 162) bemerken wir, daß Gossche in seiner Schrift: *de Ariana linguae Armen. indole*, p. 27, sagt: *postremo affero vocem ἑρπαινος, ad quam Graecis anti-*

quioris aetatis fere inusitatam, titulis autem Phrygiis frequentissimam animum meum advertit vir summus Boeckhius. Etymo Graeco explicari nequit: commode vero comparatur quod ad syllabam radicalem *rup* attinet, Armen. *têr* dominus cum verbo *tîrêl* dominari. — Ueber den Namen *Odilia* hat in jüngster Zeit Pott ausführlich gesprochen. Wir bringen hier nur das bei, daß der Verf. jedenfalls Unrecht thut, griech. *ἔθω*, *ἔθος*, suesco, goth. *sidus*, „Sitte“, mit *ἔθω*, *ἔθω* in Verbindung zu bringen, nicht einmal die Umlautung des *e* in *i* in *ἔθω*, *ἔθω* wird ihm der vergleichende Sprachforscher einräumen. Doch nun genug solcher Kleinigkeiten! Wir schließen unsere Anzeige mit dem Wunsche, daß das Buch recht viel gelesen werde, indem es uns nicht nur über hochwichtige Parteen des Alterthums trefflich aufklärt, sondern auch manigfachen Stoff zu fruchtbaren Vergleichen mit den Entwicklungen der Neuzeit bietet.

Zürich, im October 1856.

H. Schweizer.

1. Johann Caspar Lavater nach seinem Leben, Lehren und Wirken dargestellt von Fr. Wilh. Bobemann, Pastor zu Schnadenburg a. d. E. Mit Lavaters Portrait und Facsimile. Gotha, Perthes, 1856.
2. Johann Friedr. Oberlin, Pfarrer im Steinthal. Nach seinem Leben und Wirken dargestellt von demselben. Nebst Oberlins Bildniß und einer Ansicht seines Pfarrhauses. Stuttgart, Steinkopf. 1856.

Beide Biographien sind gut geschrieben, nach den bekannten Quellen fleißig bearbeitet, und bieten verständliche und anziehende Charakterbilder mit deutlichen und belehrenden Streiflichtern auf den damaligen Zeitgeist. Am gelungensten ist das Buch über Oberlin, wohl weil dazu tüchtigere Vorarbeiten benutzt werden konnten. Das über Lavater dürfte, kürzer gefaßt, einen besseren Eindruck hervorbringen. Beide aber würden durch größere Schärfe des Urtheils gewinnen. Nichts desto weniger ist's ein studirenden Jünglingen gelegentlich zu empfehlender Lehrstoff.

3. Doctor Martin Luther in den Hauptzügen seines Lebens geschildert von Carl Becker. Mit einer Abbildung der Luther-Statue in Wöhrn. Leipzig, Weber. 1856.

Je mehr gute Lebensbeschreibungen von Luther in unsrer bösen Zeit, desto besser! Auch dies ist eine von den guten und darum namentlich für Schulbibliotheken sehr zu empfehlen.

4. Die Reformationsgeschichte in Schilderungen. Eine gekrönte Preisschrift, zur Stärkung der Protestanten in ihrem christlichen Glauben; von B. ter Haar, Dr. theol. und Prof. zu Utrecht. Aus dem Holländischen von C. Groß, Oberpfarrer zu Homburg v. d. S. 1. Bd. Gotha, Perthes. 1856.

Dieser mäßig starke Band (328 S.) enthält eine anziehend geschriebene Darstellung von dem Leben und Wirken Luthers und Zwingli's. Da wir Deutsche an ähnlichen Lebensbeschreibungen keinen Mangel haben, so scheint eigentlich kein Grund, solche noch von den Holländern herüberzuholen, vorhanden zu sein, zumal da wir der Meinung des Uebersetzers, gerade dies Werk eigne sich seiner Form wegen ganz besonders für das Volk, nicht beistimmen können. Allein es hat eine gewisse Säure und Schärfe, wenn es von dem Katholicismus und seinen Leitern redet, und da diese manchen Gegenden auch unseres Vaterlandes erfrischend sein möchte, so heißen wir auch diesen Beitrag, uns unserer tüchtigeren Väter zu erinnern, herzlich willkommen.

5. Gefühl- und Lebensbilder in Erzählungen von F. R. Wild, evang. Pfarrer in Kirchheim am Ries. 1. Bändchen. Nürnberg, Ratt. 88 S.

Erbauliche und anziehende Geschichten in hier und da etwas gezwungenem Chronikensyl und mit etwas zu viel Betrachtung; besonders für Volksschul-Büchereien zu empfehlen.

6. Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte und Technologie für den Schul- und Privatunterricht. Von A. Zacharia. II. Theil: Bilder aus der Länder- und Völkerkunde enthaltend. Herausgeg. von Louis Thomas, ord. Lehrer an der dritten Bürger Schule zu Leipzig. 1. Hef. Bg. 1—12. Leipzig, Fleischer.

Der Herausgeber hat sich mit der Auswahl und Zusammenstellung dieser anziehenden Bilder aus der Länder- und Völkerkunde, die nach den Erdtheilen geordnet sind, ein wirkliches Verdienst um den geographischen Unterricht erworben, und der Verleger hat zu seinem Theile dazu beigetragen, durch einen billigen Preis bei sehr sparsamem Druck dem Buche viele Käufer zu verschaffen. Wir empfehlen dasselbe allen solchen höheren Schulen, deren Lehrer Werth darauf legen, daß die Schüler aus Büchern lernen und dies durch häufige freie Vorträge darthun.

7. Zeitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Von Dr. Ludwig Hahn. Mit Tabellen und einer Zeittafel. 2. Auflage. Berlin, Verp. 1855.

Ein Auszug aus des Verf. Geschichte des preussischen Vaterlandes, welcher sich in Volksschulen und in den unteren Klassen höherer

Schulen gut benutzen läßt, der aber noch nachdrücklicher empfohlen werden könnte, wenn der Stil desselben correcter wäre, namentlich die Satzbildung logisch richtiger.

8. Die Frauen und das Christenthum. Christlichen Frauen und Jungfrauen gewidmet von C. Fessenmüller, Pastor in Braunschweig. Braunschweig. Schwetschke u. S. 1856.

Eine biographisch-antiquarische Charakteristik des Zustandes der Frauenwelt vor und unter dem Christenthume, nach guten Quellen fleißig ausgearbeitet und anziehend dargestellt: Frauen und Jungfrauen, besonders aber Lehrern in höheren Mädchenschulen sehr zu empfehlen.

Gr.

V.

1. Dr. J. Doppel, Lehrer am Gymn. zu Frankfurt a. M., Leitfaden für den Unterricht in der Elementarmathematik an höhern Lehranstalten. 1. geometr. Theil Frankfurt a. M., Brönnner. 224 S.

Der Verfasser hat seinen Leitfaden darauf hin angelegt, daß dem Schüler eine fruchtbare Vorbereitung auf den Unterricht möglich werde, und daß in den Anmerkungen ihm Material, oder wenigstens Anlaß zu tieferen Privatstudien geboten werde. Die Methode im Buch ist, was mit unserer Ansicht übereinstimmt, die synthetische; denn nur der Unterricht soll genetisch verfahren. Daß die Definitionen nicht im Text gegeben sind, sondern an deren Stelle nur Fragen stehen, z. B. was ist ein Winkel? was ist eine Function? können wir nicht billigen, denn auf den Definitionen ruhen die Beweise, also bedürfen sie einer ganz bestimmten Fassung. Daß die Beweise nicht ausgeführt sind, sondern nur auf die betr. §§. verwiesen ist, finden wir richtig; denn beweisen lernen soll der Schüler doch durch den Unterricht von dem Lehrer.

Der Verf. behandelt S. 1—68 die ebne Geometrie, S. 68—108 die Stereometrie, S. 108—150 die ebene, S. 150—172 die sphärische Trigonometrie, S. 172—221 die Grundbegriffe der analytischen Geometrie, insbesondere die Lehre von den Kegelschnitten. Ein Zeugniß für die Bewahrung des wissenschaftlichen Standpunktes geben schon die historischen Notizen. Was uns an dem mathematischen System des Verfassers nicht den Anforderungen der Wissenschaft zu entsprechen scheint, also auch die Frucht des Unterrichts vermindert,

das hier darzulegen, würde zu weit führen. Es trifft namentlich die Lehre vom Inhalt, bei der wir von der genetischen Erklärung der Fläche und des Raumes glauben ausgehen zu müssen. Die Mathematik hat überhaupt innerhalb ihrer selbst aus dem Element (oder den Elementen) ihre Größen zu erzeugen, nicht sie als gegeben irgend woher zu nehmen.

Der Verfasser bietet namentlich in den Anmerkungen soviel Anregungen, daß auch wer nicht gerade seinen Leitsaden dem Unterricht zu Grunde legen möchte, der in der That für einen andern als den Verfasser selbst zu viel nur Angedeutetes enthält, wohl ein Lehrbuch von demselben bearbeitet sehen möchte.

2. Fr. Hofmann, Prof. am Gymnasium in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Für Gymnasien und Gewerbschulen. 3 Theile. 2. Auflage. Bayreuth, Grau.

Die erste Auflage dieser Sammlung ist in der Revue (Bd. 39, S. 318) mit gebührendem Lobe angezeigt. Der zweiten Auflage sind die Auflösungen beigegeben, die wir, soviel wir nachgerechnet, correct gefunden haben. Wir würden für eine dritte Auflage dem Herrn Verf. vorschlagen, noch mehr Beispiele von Producten von Polynomen zu geben, deren Stücke selber wieder Klammern in sich enthalten, ferner mehr Additionsaufgaben von Quotienten, die ein einfaches Resultat im Dividend geben, ferner die Multiplication, Division u. von Potenzen und Wurzeln mit negativen und Bruchexponenten noch besser zu bedenken, bei allen Aufgaben aber noch mehr darauf zu sehen, daß wenigstens abwechselnd ein ganz einfaches und ein weitläuftigeres Resultat sich ergebe. Es läßt sich überhaupt auch wohl noch mehr dafür thun, daß jeder Fortschritt auch eine Repetition in sich beschließe. Diese Wünsche sollen die früher ausgesprochene Anerkennung nicht beschränken, vielmehr das dauernde Interesse bezeugen, welches uns des Herrn Verfassers überaus fleißige und durchweg einsichtige Arbeit eingeflößt hat.

3. H. Jacobs, Prof. am Joachim. G. in Berlin. Mathematisches Schulbuch für die mittleren Gymnasialclassen. Berlin, Weidmann. 165 S.

Der Verf. beginnt mit einer Einleitung, enthaltend Grundbegriffe und Lehrsätze aus der allgemeinen Größenlehre. Ihr folgt die Arithmetik und zwar handelt der erste Abschnitt von Zahlen und Zahlensystemen, der zweite von den vier Species in ganzen Zahlen,

der dritte von den vier Species mit gebrochenen Zahlen, der vierte von einfachen und zusammengesetzten Zahlen, der fünfte von Verhältnissen und Proportionen, der sechste von den vier Species in bestimmten positiven und negativen Zahlen, der siebente von den vier Species in allgemeinen algebraischen Zahlen, der achte von der Rechnung mit Potenzen und Wurzeln, der neunte von Quadraten und Cuben mehrgliederiger Formeln, der zehnte von den algebraischen Gleichungen, insbesondere des ersten Grades.

Gewiß hat der mathematische Unterricht die Aufgabe, die Operationen des gemeinen Rechnens noch einmal aufzunehmen und sie zu wissenschaftlicher Klarheit zu erheben. Offenbar kann dies aber nur gelingen, wenn die Gesetze an allgemeinen algebraischen Zahlen entwickelt sind. Darum können wir die Anordnung im Ganzen nicht billigen.

Die wissenschaftliche Arithmetik soll ferner die algebraischen Größen nicht als gegebene aus der Anschauung oder sonst woher entnehmen, sondern sie selber innerhalb des Systems erzeugen. Gegeben sind ihr nur die Begriffe der Einheit und des Zählens, die metaphysisch und logisch sind; die wissenschaftliche Arithmetik darf daher nicht eine Erklärung geben, wie: „Ein negativer Exponent soll andeuten, daß der umgekehrte Werth der Grundzahl auf die durch den entgegengesetzten (positiven) Exponenten bezeichnete Potenz erhoben werden soll“, und nicht sagen: „also soll a^{-n} heißen $(\frac{1}{a})^n$ “. Muß nicht der Verfasser trotz dieser Erklärung doch noch gleich im nächsten §. beweisen, daß $a^{-n} = (\frac{1}{a})^n$? Die wissenschaftliche Arithmetik, welche nämlich ausgeht auf Übung im speculativen Erkennen, auf die Übung, Begriffe so zu bearbeiten, daß Erkenntniß daraus folgt, sie hat vielmehr zu ermitteln den Begriff der Potenz mit negativem Exponenten, und zwar aus seinen beiden Elementen, dem Begriff der Potenz und dem Begriff der negativen Zahl; so fordert sie also den Beweis des Lehrsatzes: Die negative Potenz zählt die Wurzel als aufhebenden Factor, oder als Divisor, vorausgesetzt, daß die beiden oben genannten Begriffe richtig, d. h. so gefaßt sind, daß aus ihnen ein Fortschritt im Denken möglich ist. Wenn dann auch ein Bruch als Wurzelexponent (Radicator) „nicht angewendet wird“, so ist es für die Wissenschaft immerhin erheblich zu prüfen, was ein Bruch als Radicator bedeute. Nur so geben wir dem Schüler Einsicht; anders lehren wir ihn sich begnügen mit dem Nachweis, daß er nach Anleitung seiner Lehrsätze verfahren zu richtigen Resultaten komme.

In der Geometrie ist es vornehmlich die Lehre von der Congruenz und vom Flächeninhalt, die uns wissenschaftlich bedenklich sind. Bei der Lehre vom Kreise würden wir uns nicht damit begnügen, aus der Anschauung darzuthun, daß durch Verdoppelung der Seitenzahl des eingeschriebenen Polygons sich dessen Umfang dem des Kreises immer mehr nähert. Wir scheuen den Begriff des Unendlichen auch in der Elementarmathematik nicht, aber es scheint doch nöthig zu sein, das Verschwinden des Unterschieds beider Radien des Polygons darauf zu gründen, daß derselbe stets kleiner sei, als die halbe Polygoneite.

Hiervon abgesehen müssen wir anerkennen, daß das vorliegende Buch eine ausgereifte Arbeit ist, und wer dem Verfasser gegen uns Recht giebt, wird beim Unterricht sein Schulbuch — das ist es wirklich — mit Nutzen gebrauchen.

4. F. Boos, Lehrer an der technischen Schule in Erlangen. Elemente der allgemeinen Arithmetik. Erlangen, Ende. 2 Bde. 290 und 332 Seiten.

Ein Lehrbuch mit vollständigen Beweisen und Auflösungen; der erste Cursus enthält die Algebra, einschließlich Gleichungen und Progressionen. Wir brauchen über das System unsere Bemerkungen von vorn nicht zu wiederholen. Wir fügen nur eine neue hinzu. Der Verf. geht von der Zahlenreihe aus, nennt dann eine Summe aus den Zahlen a und b die Zahl, welche entsteht, wenn man von a aus in der Zahlenreihe um b weiter zählt. Dieser Begriff des Zahlbildens durch Zählen — d. h., wie der Verf. erklärt, durch Fortschreiten in der Zahlenreihe, wird aber schon bei der Subtraction verlassen. Wir finden wieder die alte Definition: eine Zahl heißt die Differenz von a und b insofern sie, wenn man b zu ihr addirt, a giebt. Dies ist weder anschaulich noch begrifflich gesprochen, und es ist weder bewiesen, daß es eine, noch daß es nur eine Differenz zweier Zahlen hier nach giebt. Noch sicherer erwartet man das Fortschreiten in der Zahlenreihe beim Multipliciren wieder zu finden, aber das Princip ist überhaupt verlassen, und so erscheinen denn auch weder die negative Zahl noch der Bruch in ihrem wahren Wesen, als unlösliche Aufgaben, die eine Erweiterung des Grundbegriffes fordern. So beschränken sich denn die Beweise wieder auf ein sich von selbst ohne lebendige Begriffe vollziehendes Spiel von an sich bedeutungslosen Symbolen. Wenn nun auch das vorliegende Buch, gerade wie das des Hrn. Prof. Jacobs und wie so viele andre, nicht unsre etwa unvernünftigen oder

sinnlosen Anforderungen erfüllt, so ist es in seiner Weise doch ebenso wie jenes tüchtig und sicher gearbeitet.

Der zweite Cursus enthält die Combinationslehre, den binomischen Lehrsatz, die Methode der unbestimmten Coefficienten, die Kettenbrüche, einige Reihenentwickelungen, namentlich den allgemeinen Beweis des binomischen Satzes, die Lehre von der Convergenz der Reihen, Reihen für die Exponential-, logarithmische und die goniometrischen Functionen, Summen-, Differenz- und recurrente Reihen; dann in der dritten Abtheilung Einiges von den höheren Gleichungen, Gleichungen des 3. und 4. Grades, Auflösung numerischer Gleichungen durch Näherung, unbestimmte Analysis.

Wir billigen es vollkommen, daß der Verfasser die Methode der unbestimmten Coefficienten in ihrem alten Recht gelassen; sie ist die einzige, bei der der Schüler von der Leitung des Lehrers oder des Lehrbuchs frei werden, oder sich frei fühlen kann; sie giebt ihm ein Bewußtsein der Sicherheit, während er bei den andern neueren Entwicklungen doch vor jedem Schritt wie vor einem unbegreiflichen Kunstgriff staunend und verzagend, still steht. Da der Verf. die Frage nach der Convergenz und Divergenz überhaupt zur Sprache bringt, so ist auch wohl dem mathematischen Gewissen genug gethan.

Für die Kettenbrüche möchten wir dem Verf. die Bezeichnung $a + \frac{b}{c} + \frac{d}{e} + \frac{f}{g} + \dots$ (Siehe Kühne, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig, Hirzel 1855.) empfehlen. Das Buch enthält ziemlich genau den Stoff, den wir in der höheren Bürgerschule für nothwendig halten. Als Lehrbuch möchte ich es freilich nicht einführen, da es für den Lehrer wenig mehr zu thun übrig läßt, und doch kann es und soll es ihn nicht ersetzen oder auf Aufgeben und Abhören beschränken.

196n.

1. Lehrbuch der Stereometrie von Ernst Esen. Stargard i. P. Gustav Weber, 1856. 8. 70 S. und 4 Figurentafeln. 10 Sgr.

Es zerfällt dies Lehrbuch der Stereometrie in vier Abschnitte, von denen der erste die Vorbegriffe, Parallelität und Neigung von Linien und Ebenen enthält, der zweite von den körperlichen Räumen und von den Körpern, der dritte von der Oberfläche und dem Volumen der bis dahin betrachteten Körper handelt, und der vierte eine

allgemeine Betrachtung derjenigen Körper, welche blos von Ebenen begrenzt werden, zum Inhalt hat.

Der Gang zeichnet sich durch Klarheit und die Fassung der einzelnen Sätze und Erklärungen durch Präcision aus. Auf den Anhang des dritten Abschnittes: „Von dem Obeliskten,“ wollen wir noch besonders aufmerksam machen, da derselbe namentlich als etwas Eigenthümliches des Buches sich geltend macht. Die äußere Ausstattung ist sehr lobenswerth, und gewiß wird sich das Buch als sehr brauchbar erweisen.

2. Die Elemente der Mathematik. Ein Leitfaden für den mathematischen Unterricht an Gymnasien und Realschulen. Von W. Gallenkamp, Rector der Realschule zu Mühlheim a. d. Ruhr, mit 2 Figurentaf. Zweite Ausg. Mühlheim a. d. R., 1856, Verlag von Jul. Bagel. 8. 11 und 298. 1 Thlr.

Es enthält dieser Leitfaden drei Abtheilungen: 1) die Arithmetik und Algebra. 2) Die Geometrie: I. Die Planimetrie; II. Die Stereometrie: a. Von den unvollständig begrenzten räumlichen Gebilden, b. Von den Körpern, und 3) Die Trigonometrie.

Mit der Behandlung der Arithmetik kann sich Referent nicht einverstanden erklären. Die benannten Zahlen bleiben ganz ausgeschlossen, wie gleich in §. 3 erklärt wird; folglich fehlen eine Menge Sätze, die wir nicht gern der Jugend gegenüber vermissen, z. B. daß man nur gleichartige Größen addiren und subtrahiren kann, ferner der Unterschied von Theilen und Messen beim Dividiren u. s. w. In Betreff der Erklärung der einzelnen Rechnungen ist der Verfasser nicht consequent. In §. 84 findet sich die Erklärung des Logarithmus, mit welcher wir vollkommen einverstanden sind: Der Logarithmus einer Zahl ist der Exponent der als Potenz einer bestimmten Grundgröße gedachten Zahl. Warum wird nun nicht auch das Radiciren als eine besondere Rechnungsstufe hingestellt, sondern als ein besonderer Fall des Potenzirens betrachtet, nämlich wo der Exponent der umgekehrte Werth einer ganzen Zahl ist? Warum wird das Subtrahiren nicht ebenso auf das Addiren, das Dividiren auf das Multipliciren bezogen, wie das Logarithmiren auf das Potenziren?

Wie man zu den einzelnen Rechnungsarten gekommen ist, wird aus des Herrn Verfassers Darstellung beim Subtrahiren, Dividiren und Reduciren nicht klar.

An der Geometrie ist zu loben, daß das Bestimmungsprincip hervorgehoben und durchgeführt ist; aber es kommen doch manche

Punkte vor, an welchen Referent wohl mit Recht Anstoß nimmt. Auf Seite 135 kommen Aufgaben vor, welche mit Hülfe des Zirkels und des Lineals zu lösen sind, aber erst auf S. 164 beginnt die Lehre vom Kreise. Ebenso finden sich auf S. 139 dergleichen Aufgaben, bei welchen insbesondere der Transporteur benutzt werden soll. Wir wissen wohl, daß man sich vielseitig sträubt, die Lehre vom Kreise zu zerreißen, aber man kommt nun einmal in der Schule nicht über den Riß fort. Auf S. 147 finden wir Theilungsaufgaben, bei denen eine Strecke in eine beliebige Anzahl gleicher Theile zu theilen ist, aber erst auf Seite 156 kommen die Sätze, auf welche sich das Verfahren gründet. — Es ist dies jedenfalls inconsequent.

Woran wir indessen besonders Anstoß nehmen, das ist der Mangel jeder Figur in der Planimetrie; denn erst in der Stereometrie werden Figuren zu Hülfe genommen. Abgesehen davon, daß hierdurch die Beweise meistens eine ungemeine Breite bekommen, fällt gerade das fort, woran die Schüler sich frühzeitig gewöhnen müssen, nämlich das Lesen der in mathematischer Form geschriebenen Sätze. Wir verwerfen das Beweisen ohne Hülfe einer bestimmten Figur nicht, benutzen es im Gegentheil selbst fleißig; aber erst bei den Wiederholungen schlagen wir diesen Weg ein, um zu sehen, ob der Schüler die Figur wohl im Geiste anschauen und ohne Buchstaben eine Beschreibung geben und einen Beweis führen kann. Was wir als Ausnahme betrachten, das ist in vorliegendem Buche die Regel.

Die Trigonometrie, in welcher die trigonometrischen Funktionen als das Verhältniß der Projection zur projecirten Linie aufgefaßt sind, ist in einer sehr zu empfehlenden Weise bearbeitet.

Dr. S. Emsmann.

VI.

1. Aus dem Reiche der Naturwissenschaft. Für Jedermann aus dem Vollen. Von J. Bernstein. Berlin, Dunder. Jedes Bändchen circa 10 Bogen zu 10 Sgr.

Der Verf. weiß in ganz ausgezeichnete Weise die Themata, welche er sich gestellt hat, klar, anziehend, gründlich und für die Forderungen des täglichen Lebens nutzbar zu behandeln. Man kann nicht anders sagen, als daß derselbe von Heft zu Heft immer mehr wahre Muster von populärer Darstellung geboten hat. Die uns vorliegenden Hefte Nr. 3 bis 10 haben folgenden Inhalt: III. Ein wenig Chemie.

IV. und V. Von den geheimen Naturkräften (Electricität, Magnetismus 2c.) VI. Von der Entwicklung des thierischen Lebens. Nutzen und Bedeutung des Fettes im menschlichen Körper. Nur eine Schiebelampe. VI. Wandelungen und Wanderungen der Natur. Von der Geschwindigkeit des Lichtes. Ueber Bäder und deren Wirkungen. VIII. und IX. Vom Leben der Pflanzen, der Thiere und der Menschen. X. Die praktische Heizung.

2. Die Musik und die musikalischen Instrumente in ihrer Beziehung zu den Gesetzen der Akustik. Von Fr. Hamminer. Mit Holzschnitten Gießen, Rieder 437 S. 2 Thlr.

Ein Werk von gleichem Interesse für den Physiker, für den theoretischen und praktischen Musiker, wie endlich auch für den Fabrikanten von musikalischen Instrumenten. Der Verf. geht von den physikalischen Gesetzen des Tons aus, erläutert die Tonerzeugung in den musikalischen Instrumenten, die akustischen Funktionen aller ihrer Theile, und giebt so eine auf den Bau und den Gebrauch der musikalischen Instrumente angewandte Akustik. Vornehmlich ist der Schafhäutliche Bericht über die Musikinstrumente auf der Industrieausstellung in München und die Compositionslehre von Marx von dem Verf. benutzt worden.

3. Die Kometen und ihre Bedeutung als Weltkörper. Nach den Resultaten der neuesten wissenschaftlichen Forschungen gemeinschaftlich dargestellt von G. von Boguslawski. Stettin, Cartellieri. 120 S. 12 Sgr.

Des Verfassers vorliegender Schrift mühsame und dankenswerthe Arbeit über Sternschnuppen wird den Lesern aus Poggendorfs Annalen bekannt sein. Die Kometenerscheinungen bieten eine Analogie mit den periodischen Sternschnuppenercheinungen, die zuerst von dem verstorbenen Prof. von Boguslawski in einer Schrift über den Kometen von 1843 nachgewiesen ist, in welcher derselbe über die Natur der Kometen u. a. sich folgendermaßen aussprach: Die Atome der Kometen scheinen daher durchaus nicht gasförmig zu sein, sondern da auch zum flüssigen Aggregatzustande für gewöhnlich Wärme und Atmosphären-druck fehlen dürften, aus kleinen festen Körperchen zu bestehen, sei es von amorpher (kugelförmiger?) oder von krystallinischer Gestalt, welche in ungemessener Zahl weit zerstreut entweder in langgestreckter Bahn der Sonne gehorjam bleiben, oder . . . von der überwiegenden Gravitationskraft eines mächtigen Centralkörpers gefesselt werden. — Diese Theorie seines Vaters vertheidigt der Verf., doch hat sich der-

selbe nicht diese Aufgabe allein gesetzt, sondern er giebt uns vielmehr eine sorgfältige und kritische Darstellung der in zahllosen Werken zerstreut sich findenden Lehren und Beobachtungen der Astronomen aller Zeiten und Länder über die Kometen. So wird also mancher, der nur ein Paar Jahr lang dieses Gebiet hat bei Seite liegen lassen, durch ihn von den bedeutenden Resultaten der neuesten wissenschaftlichen Forschungen unterrichtet werden, und wer überhaupt diesem Zweige der Naturwissenschaft fern gestanden hat, durch diese dankenswerthe Schrift über ihr Thema vollständig und zuverlässig sich orientirt finden.

B. 2.

IX.

Die christliche Kirche vom vierten bis zum sechsten Jahrhundert. Vorlesungen von Dr. K. R. Hagenbach, Prof. der Theol. in Basel. Leipzig, Hirzel. 1855.

Ein sehr gutes Buch! Die Vorzüge desselben sind folgende: Es ist in einem fließenden, klaren, oft blühenden Stile geschrieben und darum für die vielen Gebildeten, welche mehr durch die Form, als durch den Inhalt gewinnbar sind, anziehend. Es verbirgt die Mühe der gelehrten Studien, welche der Verf. vorher hat machen müssen, ehe er ein solches Buch hat schreiben können, verschönt mit Citaten und wohlfeilem Studienprunkte, läßt aber doch an geeigneten Orten die bedeutenden Männer selbst reden und zwar gut Deutsch. Es schildert Zeiten und Verhältnisse so genau und darum so anschaulich, daß der Leser schnell ein deutliches Bild davon bekommen und mit einiger Phantasie sich in jene Zeiten hineinversetzen kann. Es ist von einem Theologen geschrieben, welcher einen richtigen Unterschied zwischen der sichtbaren und unsichtbaren Kirche zu machen weiß, welcher darum nicht alles für Gold hält, was glänzt, oder, um anders zu reden, welcher nicht alle Werke der leidenschaftlichen, selbstsüchtigen und listigen Menschen für Thaten des heiligen Geistes ansieht — und das ist bei dem heutigen Zustande der Theologie etwas Seltenes und höchst Schätzenswerthes. Es erzählt und beurtheilt nicht bloß die Vergangenheit, sondern thut dies mit stiller Beziehung auf das, was gegenwärtig die Christenheit, namentlich die evangelisch-katholische, bewegt, wirft helle, unterweilen auch recht grelle Schlaglichter auf das nichtige Beginnen mancher Kirchlinge, welche Fleisch für ihren Arm halten, und belehrt, ermahnt und warnt durch die Anknüpfung an die Ge-

schichte eindringlicher, als es durch Abhandlungen und Predigten geschehen möchte. Zu den Belegen hierfür und überhaupt zur Charakterisirung des Buches gehört die Darstellung von der für das Christenthum so nachtheiligen Entwicklung zur Staatsreligion. Dahin der Nachweis, daß das durch Vorrechte dem Klerus eingeräumte Ansehen diesem selbst mehr geschadet, als dem Christenthum genützt habe. Dahin die richtige Beurtheilung der Ehelosigkeit u. v. a. Dahin die vortreffliche Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Orthodorie: „Während die wahre Orthodorie den Bestand der einmal erkannten göttlichen Wahrheit aufrecht zu halten sucht gegenüber den Abwegen, die in den Irrthum führen, eifert die falsche Orthodorie mit Unverstand gegen jedes Streben, sich über die göttlichen Dinge menschliche Klarheit zu verschaffen, sobald dieses von der gewohnten Bahn des Denkens sich entfernt und anderer Worte sich bedient, als der kirchlich autorisirten; sie will noch überdies das mit Gewalt erzwingen, was sich nur auf dem Wege der Belehrung und Ueberzeugung erreichen läßt. Während die wahre Orthodorie sich zufrieden giebt, wenn bei dem Denken über religiöse Dinge die Hauptrichtung eingehalten wird, die wesentlichen Grundlagen des Glaubens bewahrt und aufrecht erhalten werden, auf denen dann die Wissenschaft in freier Weise fortbaut, was sie zu bauen vermag: geht die falsche, die geistlose Orthodorie darauf aus, alles unter eine Form und Norm zu bringen, und in dieser Uniformität des Bekenntnisses sucht sie das Heil der Kirche. So ist eigentlich die todte Buchstabenorthodorie von jeher nur der rohe Niederschlag gewesen jener besonnenen Rechtgläubigkeit, die mit hellem und scharfem Blicke auf den Grund der Lehre schaut und diesen festhält gegenüber der Lehrwillkür Einzelner. Weit entfernt, sich von vorneherein mit der Vernunft in Opposition zu setzen, hat die wahre christliche Rechtgläubigkeit zu allen Zeiten die Vernünftigkeit des allgemeinen Kirchenglaubens vertheidigt gegen die Vernünftelei oberflächlicher Geister. Nicht so die falsche Orthodorie, die von vorneherein dem freien Denken und Forschen über göttliche Dinge einen Baum anlegen möchte, damit sie ja nicht im Besiz des Ueberlieferten, des ein für allemal Gesehenen und Gegebenen gestört werde. Ihr ist es nicht um den Glauben zu thun, der die lebendige Quelle aller sittlichen Begeisterung eines Volkes, der die Seele und der Herzschlag aller kirchlichen Gemeinschaft ist, sondern um den Glaubenssatz, den sie von andern geerbt, oder um die Glaubensmeinung, die sie sich gebildet hat. Ja, je weniger sie von jenem lebendigen Herzschlag des Christenthums berührt, von dem Lebensstrom,

der durch die Kirche geht, erfaßt ist, je mehr sich ihr die Religion zum Petrefakt verhärtet und verkrustet, desto weniger ist sie im Stande, innerhalb der großen Glaubensgemeinschaft, die so viele und verschiedenartige Geister umfaßt, eine Mannigfaltigkeit von Ansichten zu ertragen, ja nur zu verstehen und zu würdigen. Je weniger sie sich praktisch in der Selbstverläugnung geübt, desto ungeduldiger wird sie, wenn nicht alles in ihre Form sich schmiegen, alles nach ihrer Schnur sich richten will. Diese falsche Orthodorie hat das mit der Häresie gemein, daß sie nicht das Große und Ganze der Kirche, die wahre Katholicität im Auge behält, sondern mit einer gewissen Bornirtheit an einzelne Lehrbestimmungen sich hängt, und mit einem gewissen Eigensinn in den einmal gefaßten Vorstellungen sich festrennt, und lieber die Kirche selbst zu Grunde gehen läßt, als daß sie auch nur ein Zota nachgäbe von den einmal gefaßten Bestimmungen. Jede freie Geistesbewegung in der Kirche ist ihr sonach verdächtig, und mit einer Mangelhaftigkeit, die wenig wirklichen Glauben an den Sieg der Wahrheit verräth, wacht sie mit Argusaugen, daß auch nicht der mindeste Luftzug durch die Kirche ströme, der die Windstille unterbrechen könnte, bei der sie allein sich beruhigen kann.“ Dahin gehört auch die durch das ganze Buch sich hindurchziehende richtige Erkenntniß, daß der Kirche Heil weder vom christlichen Staate mit seiner strengen Gesetzhaltigkeit, mit seinen Kirchen- und Sonntagsmandaten, mit seiner vorgeschriebenen Lehrnorm von oben herab, noch von der Trennung zwischen Kirche und Staat, weder von der Strenge des Bekenntnisses, von der alten Kirchenzucht, von einer Umgestaltung des Gottesdienstes, von dem Reichthum liturgischer Formen, von Wiederherstellung alter Kirchengebete und Kirchengesänge, noch von den freien Vereinen und kleineren religiösen Gemeinschaften komme; sondern vor allem durch die von Gottes Geist erfüllten und in Gottes Wort erstarkten Personlichkeiten. Kurz: dieses Buch sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen und dürfte strebsamen Schülern oberer Klassen zu Inhaltsreferaten in die Hände gegeben werden. Gehörten solche Auseinandersetzungen hieher, so würde ich an dem Buche tadeln erstens die zu große Ausführlichkeit und Genauigkeit in der Darstellung der Dogmenstreitigkeiten, und zweitens eine zu schwache Accentuirung und Durchführung des Satzes, daß die sichtbare Kirche nur Erziehungsanstalt für die unsichtbare Kirche ist. Ich weiß wohl, daß jenes der ausgezeichnete Dogmenhistoriker verschuldet, dieses der Theologe von Fach: aber ich meine, wir andern Christen, die wir Beides nicht sind, und

die wir für unsere Hausgemeinden auch etwas aus der Geschichte der Völkererziehung für das Reich Gottes lernen wollen und sollen, könnten noch mehr lernen und erfahren, wenn der Geschichtschreiber in beiden Beziehungen unabhängiger wäre. Nehmen wir indes das Bessere für das Beste und freuen wir uns dieser schönen Gabe des fleißigen und im Urtheilen gerechten und maßvollen Verfassers.

Gr.

Hülfsbuch für den evangelischen Religions-Unterricht in Gymnasien. Von Dr. W. Gollenberg, Lic., Lehrer am R. G. in Berlin. 2. verb. Auflage. Berlin, Wiegandt. 308 S. 25 Sgr.

Die erste Auflage dieses Schulbuchs, welches das Material bietet, das im Religionsunterricht auf dem ganzen Gymnasium theils dem Gedächtnisse eingeprägt, theils dem Verständniß zugänglich gemacht werden soll, ist in der Päd. Rev. 1855, Bd. 40, S. 365 ff. mit allem Lobe besprochen. Wir erinnern jetzt nur daran, daß der Verfasser im 1. Abschnitt 52 Lieder, im 2. Abschnitt den kleinen luth. Katechismus giebt, letzteren mit vollständig ausgedruckten Bibelsprüchen; in diesen hätten wir nicht nur die Lehre, sondern auch die heilige Geschichte wieder zu finden gewünscht. Der 3. Abschnitt giebt die heilige Geschichte des alten, der vierte die des neuen Bundes, der fünfte die Kirchengeschichte, der sechste die Glaubenslehre, der siebente die Augsburgische Confession nebst den ökumenischen Symbolen.

Der dritte und vierte Abschnitt schließen sich vornehmlich an Kirch an; hinzugefügt ist in der neuen Auflage u. a. eine Uebersicht der Paulinischen Briefe. In dem Abschnitt über die Kirchengeschichte, von dem früheren Ref. vorzugsweise hervorgehoben, sind dessen wenige übrigen Wünsche berücksichtigt. Vorzüglich aber ist dem Verfasser zu danken, daß er den sechsten Abschnitt, die Glaubenslehre, weiter ausgearbeitet hat. Folgendes ist der Unterrichtsplan des Verfassers:

1. Cursus:

1. Sexta und Quinta. Biblische Geschichte des N. T. nach Zahn. Das 1. Hauptstüd. Kirchenlieder. Die neutestamentliche Geschichte wird öfters herbeigezogen, namentlich durch das Nachlesen der Perikopen in der Bibel selbst.

2. Quarta. Biblische Geschichte des N. T. nach Zahn. Der Katechismus ganz. Kirchenlieder.

II. Cursus:

1. Untertertia. Aus dem A. T. werden in einem Semester die historischen Partien in größerem Zusammenhange gelesen, dazu leichtere Psalmen und prophetische Stellen, wo sie sich an die Geschichte anschließen. Im 2. Semester: Das Evang. des Matthäus oder Lucas. Der Katechismus wird befestigt, die geographische Kenntniß des heil. Landes erweitert. Kirchenlieder.

2. Obertertia. Im 1. Semester: Apostelgeschichte. Im 2. Semester: Reformationsgeschichte nach ihren Hauptmomenten und eine zusammenfassende Besprechung des Katechismus. Kirchenlieder.

III. Cursus:

1. Untersecunda. Das Leben Jesu nach der Harmonie der Evangelien, mit Besprechung der wichtigsten biblisch-dogmatischen Begriffe. Brief Jacobi und die kleineren Paulinischen Briefe. Kirchenlieder.

2. Obersecunda. Das Evangelium des Johannes und der 1. Brief nach dem griechischen Original. Repetition des A. T. mit besonderer Rücksicht auf das Didaktische. Kirchenlieder wiederholt.

IV. Cursus:

Prima. 1. Semester: Kirchengeschichte bis zur Reformation. 2. Semester: Fortsetzung bis auf die neuere Zeit. 3. Semester: Glaubenslehre, und zwar den 1. und 2. Artikel. Daneben wird im Original gelesen der Römerbrief. 4. Semester: Fortsetzung der Glaubenslehre, der 3. Artikel. Daneben der größte Theil der Korintherbriefe, Epheser Brief, 1. Timotheusbrief und Abschnitte aus der Apokalypse. Kirchenlieder wiederholt.

Möge die kurze Anzeige unsern Lesern ein neuer Anlaß sein, von dem besprochenen Buch Kenntniß zu nehmen.

lgbn.

Evangelisches Gebetbuch zum Gebrauch für die Latein- und Realschulen, Gymnasien und Seminarien Württembergs. Stuttgart. Schweizerbarth, 1857. 152 S.

Es ist wohl manchem Leser d. Bl. von Wichtigkeit zu erfahren, daß zu Anfang dieses Jahres von der Königl. Württembergischen Oberstudienbehörde unter Mitwirkung der betreffenden Lehranstalten unter vorstehendem Titel eine Sammlung von Schulgebeten herausgegeben worden ist.

Die Gebete sind größtentheils ihrem Hauptinhalt nach aus schon vorhandenen Gebet- und Liederfassungen, sowie aus dem Württembergischen Kirchenbuch und Gesangbuch entlehnt, und es ist bei ihrer Redaction hauptsächlich darauf Bedacht genommen worden, daß sie ihrem Inhalt nach ganz dem Glauben und Bekenntniß der evangelischen Kirche gemäß seien und innerhalb des Lebens und der Erfahrung der Schule oder Anstalt sich bewegen und daß sie rücksichtlich der Form möglichst an die Einfachheit und Herzlichkeit der alten evangelischen Kirchensprache sich anschließen, dabei aber Alles vermeiden, was dem jugendlichen Geschmack auffallend erscheinen und eben dadurch für die Andacht störend werden könnte.

Die erste Abtheilung, „für Latein- und Realschulen“, mit einem Anhang von Gebeten vor und nach den Schulferien und Schulprüfungen, kann auch an den Ober- und Mittelklassen von Volksschulen, die zweite und dritte „für die höhern Lehranstalten und für Seminarien insbesondere“ auch in Schullehrerseminarien überhaupt gebraucht werden. Die letztgenannte Abtheilung enthält außer den Gebeten für jeden Tag auch noch Morgen und Abendgebete für die hohen Festtage und Casualgebete an Communiontagen, beim Beginn und Schluß eines Cursum oder eines Semesters, und Fürbitte für kranke Zöglinge. Hier, aber auch sonst mitunter, sind auch neuere Sammlungen benutzt und ausdrücklich für diese Zwecke verfaßte Gebete Neuerer aufgenommen.

L. M.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

Lehrbuch für Stadt- und Landschulen. Von Fr. Harber, Lehrer in Altona. Erster Theil: Vorkenntnisse in Poesie und Prosa, mit Rücksicht auf den Sprach- und Realunterricht, nebst 250 grammatischen und stilistischen Aufgaben. Altona, Hammerich. 1855. (15 Sgr.)

Das Buch zerfällt in zwei Abschnitte. Der erste enthält die Erweiterung des ersten Anschauungskreises unter folgenden Rubriken: Schule, Haus, Umgebung des Hauses, Mensch, der Mensch in seiner Hilfsbedürftigkeit, leibliche Bedürfnisse, Erweiterung des sprachlichen Anschauungskreises, Fabeln, Sagen, Märchen u., Erzählungen, Parabeln, Briefe, Tageszeiten, Firmament, Jahr, auf S. 1—213; der zweite Abschnitt enthält die Heimathkunde unter den Ueberschriften:

Frühling, Sommer, Herbst, Winter, bis S. 458. Es ist ein großer Reichthum an guten Lese- und Sprachstücken zusammengebracht. Allein die Aufgaben sind weder mannigfaltig, noch abgestuft genug, enthalten auch zu viel des formell Grammatischen. Stadtschulen, welche ihre Kinder weiter führen und des grammatischen Unterrichts nicht entzathen mögen, ist dies Lesebuch sehr zu empfehlen, wenn auch manches Lesestück und manche Aufgabe als zu zeitraubend übergangen werden muß. Ein eigenthümlicher Vorzug nämlich desselben besteht darin, daß die meisten Lesestücke den Lehrer gleichsam zwingen, den Mund und den Schatz seines Wissens zu öffnen, also sehr geeignet sind zur beiläufigen Anknüpfung von allerlei nützlichen Bemerkungen und Mittheilungen, für welche sonst die Schule nicht gleich leichte Veranlassung bietet. Freilich will darum ein gutes Lesebuch auch einen guten Lehrer haben.

V.

Die Feste des christlichen Kirchjahres in der evangelischen Volksschule nebst anderen Gedenktagen. Von Emil Postel, Cantor und Volksschullehrer in Parchwitz n. Ernst, Körner. 1855.

Es ist nicht zu läugnen, daß wenigstens in den Städten rein evangelischer Bevölkerung der sonntägliche Besuch der Kirchen nicht mehr als Sitte gilt und herrscht. Hat man wo einen guten Gemeindelehrer, so geht man hin und hört ihn gern; und ist in einer Kirche Jahre lang nur Mittelmäßiges oder Schlechtes gepredigt worden, so haben sich namentlich die Männer des Kirchgehens ganz entwöhnt. Natürlicher Weise können diejenigen, welche es mit unserm evangelischen Gemeindeleben gut meinen, nur wünschen und streben, daß das wieder anders, daß das Kirchengehen wieder „Sitte“ werde. Eines der vorzüglichsten Mittel dazu, hat man gesagt, sei, wenn man die Kinder so früh als möglich, mancher Orten schon vom siebenten Jahre an, in die Kirche hineinführen und unter Aufsicht zuhören und mitsingen und mitbeten lasse. Allein ich bin nicht dieser Meinung und billige es durchaus nicht, Kinder vor dem zwölften Lebensjahre an den Gottesdiensten der Gemeinde theilnehmen zu lassen. Mein Grund ist einfach dieser: Die Predigt, jener sächlich und historisch wohl berechnete Kern und Mittelpunkt des evangelischen Gemeindegottesdienstes, wird für Erwachsene gehalten und eingerichtet. Werden den Erwachsenen die heilsamen Wahrheiten nur so leise und verhüllt „gesagt“, daß auch Kinder

unbeschadet des natürlichen Respekts vor dem Alter zuhören können; so werden sie nicht sonderlich beherzigt werden. Und wird die Wahrheit so „gelehrt“, wie dessen die Alten und Erfahrenen bedürfen, so sind wiederum die Kinder nicht fähig, für sich daraus Nutzen zu ziehen. In beiden Fällen suchen sich letztere der ihre Kräfte weit übersteigenden Aufgabe, einen halb- oder gar ganzstündigen zusammenhängenden Vortrag anzuhören, mit List und Klugheit zu entziehen, sie hören erst nur halb, dann gar nicht mehr zu und scheinen nur sehr aufmerksam zu sein, sie lernen also während der Predigt träumen, höchstens dann einige Augenblicke aufhören, wenn gerade die leidige Predigtdisposition einige Male vorgesprochen wird. Aus solchen Kindern werden dann großen Theils Kirchgänger, wie sie wohl zu zwei Dritttheilen unsere heutigen Versammlungen füllen, welche nicht schlafen, aber da sitzen, träumen und über ihre Köpfe hinwegpredigen lassen, und welche als das vornehmlichste Hinderniß regeren geistlichen Gemeindelebens anzusehen sind. Da wir aber jetzt nicht wünschen können, daß dieses Hinderniß durch äußerliche Mittel beseitigt werde — erst wenn unter den Geistlichen selber nicht so viele romanisirende Predigtverächter mehr sein werden, wie die moderne Kirchlichkeit erzeugt hat, möchte eine zweckmäßige Verbesserung eintreten können und dürfen —: so haben wir Lehrer die Pflicht, wo wir können, die Schulkinder von dem für sie eher schädlichen, als segensreichen Kirchenbesuche zurückzuhalten. Damit soll aber keineswegs gesagt sein, daß mit ihnen nicht ebenfalls feierliche Gottesdienste gehalten werden sollen. Im Gegentheile, gerade solche Schul-Gottesdienste, wie sie z. B. für alle nicht-confirmirten Kinder seit Franke's Zeit in seinen Stiftungen (Halle) bestanden haben und hoffentlich auch unter der jetzigen Direktion noch bestehen, sollten überall eingerichtet werden, und hätten sich am schönsten gleich in den Regulativen für Preußen festsetzen lassen. Mag sie dann der Lehrer halten oder der Geistliche — dieser könnte da am besten lernen, falls er nicht auch eine Rede ausarbeiten und auswendig her-sagen würde, wie viel rhetorischen Prunk und wie viel wirklich brauchbare Gedanken die Sonntagsperikope in seinem Kopfe erzeugt hat — genug, sie wären das geeignetste Mittel, nicht bloß innerlich die Kinder zu fördern, sondern auch, wovon vorher die Rede, der Kirche bessere Zuhörer zu erziehen. Aber das freilich müßte von vornherein als ausgemacht gelten, daß der Kindergottesdienst nicht eine bloße Nachahmung des jetzt leider meist verkommenen Gemeindegottesdienstes sein dürfte — nicht auch zehn Strophen singen, eine halbe Stunde

Predigt hören, wieder zwei Strophen singen und dann — froh sein, daß man nach Hause gehen kann! Vielmehr hätte man da von den i. g. Deutschkatholiken zu lernen, welche zuerst den glücklichen Griff gethan hatten, durch Vorlesen von Bibelabschnitten, Predigten, Gesänge vom Chor und von der Gemeinde einen schönen Wechsel und doch Zusammenhang in dem Thun der lernenden, denkenden und betenden Gemeinde herzustellen. Man nennt das heute die historisch-liturgische Methode, und der Direktor des Martinsklubs in Erfurt, Dr. Reinthaler, wird von dem Verf. dieses Festbüchleins als der Erfinder oder Begründer derselben gerühmt. Gleichviel, wie man's nennen will, genug, unsere Kinder müssen in ihren gottesdienstlichen Versammlungen mit Mund und Hand thätiger sein, als wir Alten in den unseren. Und wie das zu verstehen und zu machen sei, will eben für die Festtage des Jahres der Verf. dieses Buchs zeigen. Ich halte dafür, daß er sich damit ein Verdienst um die Schule erworben hat. Die kurzen Ansprachen, die in die Festfeiern hineingefügt sind, verdienen wegen ihrer Einfachheit und Wärme alles Lob, die Bibelstellen und Liederverse sind gut gewählt, das ganze Durcheinander der Wechselthätigkeit so natürlich und leicht geordnet, daß die Ausführung nicht schwierig ist, und endlich die Musikbeilagen (zwei- und mehrstimmige alte Festlieder) so entsprechend, daß sie auch sonst Verbreitung verdienen. Man kann allerdings tadeln, daß der Verf. zu oft und zu lange singen läßt; allein das mag Jeder nach seinem Belieben einrichten, das Weglassen ist ja nicht schwer. Das Hauptverdienst des Buches besteht aber darin, daß es in vielen guten Beispielen zeigt, wie ein Kinder-gottesdienst eingerichtet werden könne. Möchten sich viele Lehrer in ähnlicher Weise, nach Anleitung dieses Buchs, der Sache selbst in ihren Schulen annehmen! Noch besser aber, möchten die Geistlichen mit ihren Lehrern zusammen sonntägliche Kinder-gottesdienste einrichten und abwechselnd halten!

I. Abhandlungen.

Neue Leistungen für Homer.

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin.

(Fortsetzung. Vgl. Päd. Rev. 1857. Bd. 45, S. 161 ff.)

Wenn wir bei Besprechung der ersten Homerica dissertatio des Hrn. Sengebusch vor allem die umfassende Gelehrsamkeit hervorzuheben hatten, so ist es bei der zweiten die glänzende Combinationsgabe des Verfassers, die unsre Anerkennung verlangt. Denn in ihr werden nun die eigentlichen Resultate der ganzen Untersuchung gezogen. Alles nämlich, was die alten Grammatiker über Homers Zeit und Vaterland vorgebracht haben, ist theils von ihnen erforscht, theils von älteren Schriftstellern ihnen überliefert worden. Ein jeder suchte die ihm gerade zusagende ältere Ueberlieferung mit innern und äußern, aus den Gedichten selbst geschöpften Argumenten zu erweisen und zu stützen, wie z. B. Aristarch seine Ansicht, Homer sei ein Athener gewesen, besonders damit belegte, daß in seinen Gedichten Attische Structuren überwiegend seien, über welchen Punkt Hr. S. auf seine Abhandlung in Jahns Jahrb. 67. 3, 252 ff. verweist. Daß Aristarch in seiner Ansicht von Athen als der Heimath Homers einer alten Ueberlieferung folgte und sie nicht ganz aus der Luft griff, wollen wir Hrn. S. gern glauben, wenn auch nicht gerade deshalb, weil dies bei seiner Ansicht vom Alter Homers der Fall war. Möglich auch, daß Theagenes aus Rhegion als Aristarchs Gewährsmann anzusehen ist. Woraus aber, fragt Hr. S., schöpfte dieser, und woraus schöpften die Andern ihre so widersprechenden Angaben? Sie schöpften unstreitig aus mündlichen Localsagen, die in ihrer Verschiedenheit durch den bekannten Wettstreit der Städte über Homers Geburt und Bürgerrecht constatirt sind. Und natürlich griffen

sie nicht die erste beste Tradition als die richtige heraus, sondern diejenige fand ihren Beifall, die nach ihrer Meinung sich aus den homerischen Gedichten selbst belegen ließ — und zwar nicht aus Ilias und Odyssee, die für solche Fragen so gut wie keine Antwort haben, sondern aus den übrigen, dem Homer bald hier bald dort fälschlich beigelegten Gedichten. Wer also, wie z. B. Thucydides, den homerischen Hymnus auf Apollo für ächt hielt, der hielt auch den Homer für einen Chier, und folgte auch im übrigen der Sage von Chios u. s. f. Daß ein und derselbe Autor seine Ansicht über die Heimath Homers im Laufe der Zeit geändert hat, wie dies bei Pindar der Fall, darf uns bei so bewandten Umständen nicht Wunder nehmen. Wann und wo sind nun aber die übrigen Gedichte entstanden? Wir wissen von den meisten wohl den Ort der Entstehung, von den wenigsten dagegen den Verfasser, — ein merkwürdiger Umstand, für den sich aus keiner andern Gattung der Griechischen Litteratur ein Analogon bietet, — wissen außerdem, daß sie sich in Form und Ton der Darstellung, bekanntlich auch im Inhalt, eng an Ilias und Odyssee angeschlossen.

An dieser Stelle (p. 27) nimmt nun Hr. S. als feststehende Grundlage für den weiteren Verlauf der Untersuchung folgendes auf: ab initio Homerum ipsum Iliadem et Odysseam non lectioni destinasse sed soli recitationi; inde ab initio per longum complurium saeculorum spatium recitata ea carmina non fuisse nisi carptim; neque Homerum ipsum literis mandasse carmina sua, nec per longum illud temporis intervallum, quod fuit inter Homerum et medium fere saeculum a. Chr. sextum, literis consignata unquam ea fuisse; primum Pisistratum Atheniensium tyrannum Iliadis et Odysseae partes e dissipatione illa retraxisse operaque adiutam virorum nonnullorum doctorum colligenda omnia disiecta quasi membra poëtae, ordinanda, literis curasse describenda. Wir stimmen dem vollkommen bei (und wer müßte es nicht?) bis auf Einen Punkt. Steht es denn wirklich so unzweifelhaft fest, daß die homerischen Gedichte bis auf Pisistratus niemals aufgezeichnet worden sind? Haben wir nämlich Hrn. S. recht verstanden, so meint er, daß es vor Pisistratus nicht nur keine geschriebene Abfassung von Ilias und Odyssee gegeben habe, sondern auch nicht einmal Aufzeichnungen einzelner Theile, mehr oder minder vollständige größere Gedichte. Unter den zahlreichen Belegstellen, die Hr. S. aufgezählt hat, sprechen gerade in dieser Beziehung mehrere gegen ihn. So z. B. wenn es bei Ael. V. H. 13, 13 von Lysurgos heißt: οὐκ δὲ Λυκούργος ὁ Λακεδαιμόνιος ἀνέγραψεν

πρῶτος εἰς τὴν Ἑλλάδα ἐκόμισε τὴν Ὀμήρου ποιήσιν — was mag sich dabei Melian oder dessen Gewährsmann gedacht haben? Brachte Erburg eine Schaar, etwa eine ganze Schule Rhapsoden mit, welche die einzelnen Partien von Ilias und Odyssee auswendig wußten, oder hatte er sie selbst alle auswendig gelernt, oder brachte er eine gesammelte Sammlung mit? (Vgl. Plut. vit. Lyc. c. 4: τοῖς Ὀμήρου ποιήμασιν ἐντυχὼν πρῶτον παρὰ τοῖς ἐκγόνοις τοῖς Κρεοφύλου — ἐγράψατο προθύμως καὶ συνήγαγεν ὡς δεῦρο κομιῶν, welche Worte Hr. S. p. 52 als einen error facile excusandus zurückweist). Cic. de or. III, 34, 137 sagt von Pisistratus: qui primus Homeri libros (also schriftliche Aufzeichnungen, nicht mündliche Gesänge) confusos antea sic disposuisse dicitur, ut nunc habemus. Wenn Eust. p. 785, 42 zu K 1 sagt: φασὶ δὲ οἱ παλαιοὶ τὴν ῥαψῳδίαν ταύτην ὑφ' Ὀμήρου ἰδίᾳ τετάχθαι καὶ μὴ ἐγκαταλεγεῖναι τοῖς μέρεσι τῆς Ἰλιάδος, ὑπὸ δὲ Πεισιστράτου τετάχθαι εἰς τὴν ποιήσιν, so beweist doch wohl das zweimal gebrauchte τετάχθαι, daß er sich in beiden Fällen eine gleiche, wenn auch verschieden ausgeführte Handlung dachte; dachte er nun im ersten Falle an keine schriftliche Abfassung, wie konnte er alsdann im zweiten das Verbum τάσσειν brauchen? Von einer schriftlichen Abfassung spricht in den unzweifelhaftesten Ausdrücken die homerische vita bei Suidas, zu welcher Hr. S. die Bemerkung macht: carmina sua γράψαι Homerum Suidas aut καταχρηστικῶς dixit aut perperam acceptis iis, ex quibus hausit. Für eine schriftliche Auffassung vor Pisistratus sprechen aber eben so entschieden die Stellen aus Tzet. Exeg. in Il. p. 8 (p. 33, 1) aus Bekk. Anecd. p. 766 sqq. (p. 36, 32), und die bedeutendere bei Villosia. Anecd. II p. 182: λέγεται ὅτι συνεγράφησαν ὑπὸ Πεισιστράτου τὰ Ὀμήρου ποιήματα καὶ κατὰ τάξιν συνετέθησαν τὰ πρὶν σκοράδην καὶ ὡς ἔτυχεν ἀναγινωσκόμενα (aber nicht ἀδόμενα) διὰ τὸ τὴν ἁρμογὴν αὐτῶν τῷ χρόνῳ διασπασθῆναι. Und auch die andern Stellen sprechen nicht etwa für diesen Theil von Hrn. S. Behauptung, sondern lassen höchstens ein mehr oder minder mißliches argumentum ex silentio zu. Man mag also immerhin behaupten, daß die homerischen Gedichte ursprünglich nicht aufgeschrieben, sondern eine Zeit lang durch mündliche Tradition fortgepflanzt wurden. Aber warum soll nun nicht bereits um die Zeit des Anfangs der Olympiadenrechnung und das ganze siebente Jahrhundert hindurch, dies oder jenes zur Unterstützung des Gedächtnisses, oder auch geradezu zur Lectüre aufgeschrieben worden sein? Die Anhänger dieser Ansicht haben, außer

auf die hylischen Gedichte und Anderes, ein großes Gewicht auf die Stelle bei Diog. Laert. I, 57 gelegt, wo es von Solon heißt: τὰ τε Ὀμήρου ἐξ ὑποβολῆς γέγραφε ῥαψωδεῖσθαι. Hr. S. behandelt sie p. 107 ff., aber offen gestanden, gerade hier haben wir die gewohnte Gründlichkeit seiner Auseinandersetzung vermißt. Hr. S. kehrt zu der alten Wolf'schen Ansicht zurück, wonach ἐξ ὑποβολῆς bei Solon dasselbe ist wie ἐξ ὑπολήψεως bei Hipparch; ja er glaubt sogar, daß durch ein bloßes Mißverständniß die lediglich den Solon betreffende Ueberlieferung auf Hipparch übertragen sei; und verweist auf eine Glossa im Hesychius: ὑποβλήδην. ὑποβάλλον τὸν λόγον πρὶν σιωπῆσαι τὸν λέγοντα. ἄλλοι ὑπολαμβάνων, die sich offenbar auf Stellen wie II. B 292 bezieht. Allein hierdurch wird sich doch Niemand für überzeugt halten, der die gründliche, in ihren Resultaten auch von Hermann Opusc. VII. 82 Anm. anerkannte Erörterung von Nitzsch Melett. II. p. 132 gelesen hat. Wenn auch die gleich folgenden Worte des Diogenes οὐκ ὅπου ὁ πρῶτος ἐλῆξεν; ἐκεῖθεν ἄρχεσθαι τὸν ἐχόμενον nicht aus Suidas interpolirt sein können, obgleich dies meines Erachtens aus dem Umstande, daß sich hierfür sonst kein Beispiel findet, doch wohl nicht mit Nothwendigkeit folgt, so können sie immer noch aus einem bloßen Mißverständniß des Diogenes und aus einer vielmehr umgekehrten Verwechslung des Hipparch mit Solon hervorgegangen sein. Einem Diogenes konnte dergleichen immerhin passiren. Hierbei können wir die Bemerkung nicht unterdrücken, daß Hr. S. Ansicht (Dissert. I. p. 190 sqq.), daß auch die Recensionen κατὰ πόλεις nicht über das fünfte Jahrhundert zurückgehen, zwar viel für sich hat, aber wie dies die Sache mit sich führt, keineswegs fest erwiesen ist.

Allein da für den eigentlichen Verlauf von Hrn. S. Untersuchungen der hier von uns berührte Punkt nicht mehr in Betracht kommt, so wollen wir den Gang derselben weiter verfolgen. Bis auf Pisistratus also wurden die homerischen Gesänge mündlich überliefert durch die Rhapsoden, die bestimmten epischen Sängerschulen angehörten, wie die Existenz einer solchen zunächst durch die Angaben der Alten über das Homeridenengeschlecht auf Chios, welches den Homer als seinen Sponasmus verehrte und in zunftmäßiger Abgeschlossenheit den homerischen Gesang von Vater auf Sohn vererbte, demnächst nicht minder durch die Angaben über das Geschlecht der Kreophyller auf Samos feststeht. Herr S. vermuthet nun mit der größten Wahrscheinlichkeit die Existenz solcher Homeridenschulen auch für andere Städte und Gegenden, na-

mentlich für alle diejenigen, in denen eins oder das andre der übrigen, dem Homer fälschlich beigelegten größeren Epen entstanden war und außer Ilias und Odyssee als homerisch betrachtet wurde, also für Jos, Milet, Proconnesos, Rhyros, Halicarnassos, Kolophon, Smyrna, Rhodäa, Rhyme, Erpithra u. s. w. Alle diese Städte setzten nun als Zeitpunkt für Homers Leben diejenige Zeit, in welcher sie selbst zuerst mit der homerischen Poesie bekannt wurden; und so kommt denn Hr. S. nach einer nochmaligen tabellarischen Aufzählung der verschiedenen Angaben am Faden der Chronologie zu dem Resultat, welches wir aus seiner Recension des Langerschen Werks bereits in dem ersten Stück unsrer Abhandlung (Bd. Rev. 1857 Nr. 3 S. 174) mitgetheilt haben. Durch die Ionische Wanderung verbreitete sich die homerische Poesie von Athen aus nach Jos und Smyrna, von dort in die übrigen genannten Städte. „In Atticam (p. 86) ex qua delatam esse dicas Homericam poesin non habes civitatem. Tempus quo Athenis florere coeperit poesis Homericæ non definiri vides; floruisse tantummodo ea poesis Athenis tempore Ionicae migrationis traditur. Atticae igitur in coelum licet iveris palmam ab Aristarcho summo Homericorum arbitro datam nunquam eripies; Atticam quin patriam habeas Homericæ poseos facere nullo modo potes. Quæ quum ita sint, nonne certum videbitur esse, quod Aristarchus statuit, Homerum ipsum fuisse Atheniensem? Quid? nonne fidem habebis Atheniensium narrationibus? Nonne Ionicae migrationis tempore viguisse illum clamabis? Emigrasse inter Iones ex Attica Homerum, scholam eum in ipso itinere apud Ietas constituisse, ipsum vero sedem collocasse Smyrnae? Haec omnia nonne extra dubitationem posita esse censebis?“ — Aristarch hielt den Homer für einen Athener, und er behält nach Hrn. S. Recht. Dies Resultat ist ein durchaus neues; Niemand hat unter den Neuern vor Hrn. S. etwas derartiges, am allerwenigsten mit dieser Begründung, vorgebracht. Die vielen verschiedenen Angaben über Homers Alter und Vaterland, die man bisher als einen höchst überflüssigen Ballast betrachtete, haben nun ihre Berechtigung und ihr Verständniß gefunden. Der Weg, auf dem Hr. S. zu seinem Resultate gelangt ist, war ein höchst gründlicher und beschwerlicher, nicht bloß für ihn, sondern auch für den Leser. Natürlich muß in solchen Dingen jedem Schriftsteller das Recht zugestanden werden, seinen eigenen methodischen Weg zu gehen. Aber trotz der Gründlichkeit der Untersuchung, haben wir selbst nach mehrfach wiederholter Lesung der zweiten Dissertation uns mit

diesem Resultate nicht befreundet können*). Daß der homerisch-epische Gesang, wie ihn die Rhapsoden pfl egten, die Erben und Stellvertreter der alten Koden aus heroischer und mythischer Zeit, von den Thrakern aus über Attika nach Klein-Asien zu den Joniern verpflanzt sei, das wollen wir Hrn. S. gern zugeben; denn der homerisch-epische Gesang war älter als Homer. Aber Homer selbst, indem wir vorläufig an einem bestimmten Individuum dieses Namens festhalten, dieser eminente Dichter für einen jeden, mag er sich zur Liebertheorie oder zur entgegengesetzten Ansicht bekennen, wäre in Athen geboren, wäre als gereifter Mann von dort ausgewandert — und weder Plato noch Thucydides, weder Tragiker noch Komiker, weder Historiker noch Philosophen, hätten davon das geringste gewußt? Alle die zahlreichen *laudatores temporis acti*, die nicht minder zahlreichen Lobredner Athens hätten sich diesen unerschöpflichen Born des Ruhmes und Glanzes Athenischer Bildung in der ältesten Zeit entgehen lassen? Keiner von ihnen nahm mit Begeisterung die Entdeckung oder Behauptung des Theagenes v. Rhegion auf, wenn diese nämlich die Quelle für Aristarchs Behauptung gewesen ist? Alles schweigt bei einer solchen Nationalangelegenheit bis auf das eine Epigramm des Pisistratus? Selbst die Attikenschriftsteller wissen nichts, und Philochorus kann in seiner Verblendung so weit gehen, den Homer zu einem Argiver zu machen? Das glaube, wer es kann. Vor der Hand geben wir gern zu, daß alle unsre Bedenken keine positiven Argumente gegen Hrn. Sengenbusch sind.

Aristarch also hielt den Homer für einen Athener und er behält Recht, — sagt Hr. S., so lange natürlich, als man die Existenz eines Homer überhaupt nicht in Zweifel zieht, und in *Ὅμηρος* nicht vielmehr einen symbolischen Collectivnamen für eine bestimmte Thätigkeit erblickt. Wir, unsern Theils, können uns aus mancherlei Gründen, die hier unmöglich aufgezählt werden können, nicht dazu entschließen, die Existenz eines bestimmten den Namen Homer führenden Dichterindividuum irgendwie aufzugeben. Wenn sein Name auch wirklich appellative Bedeutung hat, so berechtigt dies noch nicht im mindesten zu einem Schluß auf die Nichtexistenz seines Trägers; denn wollte man auf diesen Grund hin, als auf einen sicheren argumentiren, dann würde uns sofort eine Reihe unzweifelhaft historischer Personen unter den

*) Si parva (oder vielmehr *ne parvum*) magnis licet conferre, so möchte ich auf diesen Theil von Hrn. S. Arbeit dasselbe Wort Ciceros anwenden, mit welchem ein Ruhmten auf Wolfs Prolegomena antwortete.

Händen verschwinden; sind doch in allen Sprachen alle nomina propria einmal appellativa gewesen. Immerhin können wir jedoch der weiteren Auseinandersetzung des Hrn. S. von p. 89 ab folgen. Der von Belcker aufgestellten und von G. Curtius gebilligten Ableitung des Namens aus einer Zusammensetzung von ὄμου und ἄγω, hält Hr. S. mit Recht die Bemerkung entgegen, daß die Dorier und Aeoler niemals Ὀμαρος gesagt haben, folglich auch kein primitives α in dem Worte zu suchen sei, sondern ε. Im weiteren haben wir die sprachlichen Deduction des Hrn. S. nicht recht fassen können, besonders ist uns der logische Zusammenhang von p. 94 unklar geblieben, darum nur ein einfaches Referat des Ergebnisses, dessen voraussichtlicher Billigung wir von kompetenterer Seite mit Erwartung entgegensehen. Auf p. 93 bemerkt Hr. S. man könne den Namen auch nicht aus einer Zusammensetzung von ὄμου und εἶγω ableiten. Ὀμηρος ist ihm vielmehr aus Ὀμερος entstanden, vom Stamm ὀμ- mit dem Suffix -ρος und dem Bindevocal ε, und bedeutet einfach „der Dichter“*). Da ε kein primitiver Vocal, sondern ein aus α oder ι abgeschwächter sei, eine Abschwächung aus ι aber hier aus dialektischen Gründen nicht wohl anzunehmen, so weise Ὀμερος zurück auf eine ältere Form Ὀμαρος (es findet sich ὀμαρῆς und Ὀμάριος als Beinamen des Zeus), die Grundform des Böotischen Ὀμηρος (die Böoter konnten, wenn sie von ε ausgingen, nicht auf η kommen), aus welcher im Aeolischen Dialekt auch Ὀμυρος oder vielmehr Ὀμυρος gebildet werden konnte. Ein Ὀμύρος, Ὀμύριος wird in der Tradition der Kymäer unter den Vorfahren Homers genannt. Aber der Stamm ὀμ- fällt zusammen mit ἄμ- und ἰάμ-; dies führt auf die Namensidentität von Ὀμηρος und Θαμύρας (Θάμυρις, Ταμύρας), ein Resultat, zu dem bekanntlich auch E. Hoffmann, aber freilich auf einem viel bedenklicheren Wege gelangt ist**). Nun kommen außer dem Thraker Thamyris noch viele andre alte Thracische Sänger unter Homers Vorfahren vor. Eine alte Thracische Colonie war aber nach Attika eingewandert und in Eleusis ansässig. Und von diesen Attischen Thracern sagt Hr. S. p. 102: ab his Atticis Thracibus initia Homericae poeseos repetenda esse duo genusque et nomen ipsum Homeri, unum sive credas fuisse Iliadis atque Odysseae auctorem cui nomen proprium fuerit Homeri, sive complures sub eo nomine comprehensos esse poetas

*) Vgl. E. Hoffmann Homeros und die Homeriden-Sage auf Chios S. 29 f.

**) a. a. O. S. 52—58.

tibi persuadeas. Von den Böotischen Thrakern stammt die Hesiodische Poesie ab und die alte Tradition versäumt daher nicht, Homer und Hesiod als Verwandte zu bezeichnen. Bei der weiteren Ausdeutung der Sagen auf S. 103. 104 ff. ist uns manches als zu subjectiv und bedenklich aufgestoßen; doch übergehen wir dies so gut wie Einzelheiten aus der früheren Darlegung, gegen die wir vielleicht noch allerhand Einwendungen erheben könnten, um nur noch auf die äußerst wichtige und richtige Bemerkung über die sprachlichen Ungleichheiten in Ilias und Odyssee auf p. 106, so wie auf die bereits berührte Verwerfung der Erzählung vom Hipparch auf S. 111 aufmerksam zu machen, der wir jedoch bis jetzt noch nicht recht beistimmen können.

Kehren wir nun nach unfrem kleinen Streifzug auf rein philosophischem Gebiet zum pädagogischen Standpunkt zurück, den wir ja zu Anfang unfres Aufsatzes eingenommen hatten, so drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf, was kann von all den gelehrten Arbeiten über Homer die Schule brauchen? Darf man wohl den Schülern einleitungsweise ein kurzes Resumé über die Homerische Frage mittheilen? Darf man ihnen, wenn auch nur an einigen Beispielen, die unerbittliche Schärfe Lachmannscher Kritik vorführen? Brauchen sie zu wissen, ob diese oder jene Verse sicher oder wahrscheinlich interpolirt seien? Wir glauben diese und ähnliche Fragen aufs entschiedenste verneinen zu müssen. Was auf die Universität gehört, gehört nicht auf die Schule. Auf die Schule gehört aber immer und ewig ein durchaus genaues Wortverständniß. Alles demnach, was von den wissenschaftlichen Leistungen für Homer Worterklärung und Grammatisches anlangt, das muß auch in der Schule seinen Platz finden. Die Bedeutungen der einzelnen Worte in der Uebersetzung genau zu erschöpfen, das concrete derselben durch keine, selbst nicht die mindeste, abstracte Verallgemeinerung zu verwischen; alle Nuancirungen des Ausdrucks durch kleine syntactische Unterschiede sich möglichst klar zum Bewußtsein zu bringen; mit der epischen Phraseologie durch fleißige Betrachtung von Parallelstellen sich eingehend vertraut zu machen; das sind nach unfrer Meinung die Hauptaufgaben, die ein Lehrer seinen Schülern bei der Lectüre Homers zu stellen hat. Einen großen Dichter versteht man nur dann gründlich, wenn man jeden Buchstaben bei ihm versteht, oder wenigstens der Beachtung für werth hält; dies hat der Lehrer den Schülern am Homer deutlich und klar zu machen. Eine jede nach diesen Gesichtspunkten hin commentirte Schulausgabe des Homer wird dem Schüler von großem Nutzen, dem Lehrer sehr angenehm sein, auch

wenn er selbst, wie z. B. Referent, der Ansicht sein sollte, commentirte Schulausgaben seien vom Uebel. Wir haben aus diesen Gründen die neue Ausgabe der Odyssee von Herrn Prof. Ameis, von der uns leider nur erst das erste Heft vorliegt, mit aufrichtiger Freude begrüßt. Für genaue Auffassung des homerischen Ausdrucks ist in ihr unvergleichlich mehr geleistet, als in der Ausgabe von Jaesi. Hr. Ameis ist nicht nur ungemein bewandert in der gesamten homerischen Literatur, sondern beherrscht auch selbst die homerische Sprache in der ausgezeichnetsten Weise. Ein großer Theil seiner Anmerkungen ist in Klammern gesetzt und nicht für Schüler, sondern für Lehrer bestimmt, und die wissenschaftliche Ausbeute derselben, namentlich die Lesarten des Textes anlangend, ist wahrlich keine kleine. Wir sind nun zwar ganz mit Hrn. Prof. Schömann's Ansicht einverstanden, wenn er sagt: „ich bin der Meinung, daß eine Schulausgabe nicht gerade für Schüler allein, sondern für die Schule, also auch für Lehrer brauchbar sein sollte“ — und wollen daher Hrn. Ameis keinen Vorwurf machen, daß sich in seiner Schulausgabe manches ungehörige finde; denn was an und für sich gut und werthvoll ist, ist uns angenehm, wo wir ihm auch begegnen mögen; aber wir haben es recht sehr bedauert, daß uns Hr. Ameis statt dieser Schulausgabe nicht lieber einen vollständigen, gelehrten Commentar geliefert hat, etwa nach dem Plane eingerichtet, wie die Ausgaben der Bibliotheca Graeca von Jacobs und Rost. Eine solche Homerausgabe stellt sich mehr und mehr als ein wirklich unabweisbares Bedürfniß heraus. Und wenn sich diejenigen, die durch Gelehrsamkeit und Scharfsinn dazu befähigt sind, wie im vorliegenden Falle Hr. Ameis, der wahrhaftig schwierigen und ehrenvollen Aufgabe nicht unterziehen, wer soll es dann thun? Wenn das aber nicht bald geschieht, so wird inzwischen die Homerlitteratur so ins Unermeßliche anschwellen, daß ein einzelner sie nachher nicht mehr bewältigen kann. Daß solche Schulausgaben, wie sie die Weidmannsche und Teubner'sche Sammlungen bieten, für Schüler und Lehrer von großem Nutzen sind, das weiß ein jeder. Aber weniger allgemein scheint man beachtet zu haben, daß sie nach einer Seite hin großen Schaden anrichten können, und, wie Ref. aus Erfahrung weiß, theilweis wirklich schon angerichtet haben. Solche Ausgaben fallen nemlich auch Studenten in die Hände und zwar angehenden Philologen. Diesen sind sie äußerst bequem; um so bequemer, je wissenschaftlicher sie angelegt und bearbeitet sind. Wer aber sieht, daß er die Resultate und die Quintessenz von Nitzsch' Anmerkungen zur Odyssee auch in Jaesi's Aus-

gabe findet, für den liegt die Verführung allzu nahe, Ritsch' mehrbändige Anmerkungen gar nicht mehr zu lesen, der Scholien und des Eustathius gar nicht zu gedenken. Ripperdey's geistreicher Tacitus hat gar manchen abgehalten, sich gehörig um die großen Ausgaben von Bekker, Walthers u. A. zu kümmern, und durch eigenes Nachdenken aus den Commentaren brauchbares und unbrauchbares zu scheiden. Wer Weissenborns bequemen und an und für sich trefflichen Livius zur Hand hat, der sollte noch großes Verlangen spüren sich mit dem dickleibigen Drakenborch abzugeben? Freilich wird ein energischer, imponirender philologischer Lehrer solchem Unwesen steuern können, aber doch nur zum Theil. Denn in den meisten Fällen sucht er seine Schüler in seine bestimmte philologische Richtung hineinzuziehen; wer von ihnen auf diese nicht eingehen kann oder will, der sehe zu, wie er sich selbst weiter helfe. Diejenigen aber, die in universeller Weise das ganze Gebiet der Philologie selbständig beherrschen, die verlangen von ihren Schülern umfassende, massenhafte Lectüre. Und so gut sich die Gymnasiasten nach Eifelbrücken umsehen, wo es nur irgendwie angeht, so gut sollten dies nicht auch Studenten thun? Um so dringender ergeht an die gegenwärtige Philologie die Aufgabe, dies ist unser *ceterum censeo*, die seit Jahrzehnten so vernachlässigte Seite der schriftlichen Interpretation wieder hervorzusuchen und wenigstens die gelesesten Autoren angemessen zu commentiren.

Da uns jedoch eben nur eine Schulausgabe vorliegt, so müssen wir uns damit schon begnügen, und sind nach obiger Bemerkung um so mehr geneigt, das viele vortreffliche derselben gern und bereitwillig anzuerkennen. Mit Freuden sind wir mancher guten wenigstens anregenden Spracherklärung begegnet, die wir bei Faesi vermißten z. B. α 53 über *ἔχει*, 86 über *ἐνπλόκαμος*, 97 über *ὄρη* als Substantivum, die Erklärung von 127, von *ἀναθήματα* in v. 152; vgl. Cic. ad Att. I. 1, 5, von *ἀληθιστά* in v. 349 worüber Hr. A. bereits in Müllers Jtschr. VIII. S. 649 gesprochen hat; gut ist die Bemerkung zu β 43, namentlich im Gegensatz zu Faesi; v. 227 wird *ῥέποντι* gegen Ritsch und Faesi mit Eustathius wohl richtig auf Laertes bezogen; beachtenswerth ist die Erklärung von *κάμμορος* in v. 351 und vieles Andre. Auch das verdient Lob, daß Hr. Ameis nicht versäumt hat, die Schüler hin und wieder auf den metrischen Bau der Verse hinzuweisen, z. B. α 1 mit der in Klammern gesetzten Frage, 39, 60, 232. Einzelne Bemerkungen würden wir aber doch als selbstverständlich, oder selbst für Schüler zu unbedeutend, weggelassen haben, z. B. α 35, 40, 51 (die erste Zeile),

214, § 29 (bis auf die einfache Verweisung); 262 (die ersten zwei Zeilen), 273, 336, 428 (die zwei letzten Zeilen). Im einzelnen ist uns aufgefallen die Bemerkung zu α 29 ἀνύμωνος Αἰγίοιο „des untadligen d. h. der Zeit, wo er noch ohne Tadel und unbescholten war“; daß Zeus an die Zeit gerade nicht denkt, beweist der Zusammenhang der Stelle; ἀνύμων ist hier wie ἀγῆνωρ und ἀντίθεος, worüber Hr. A. zu α 106 spricht, ehrendes Beiwort zur Bezeichnung der edlen Geburt; auch Jaefis Bemerkung zu dieser Stelle will uns nicht zusagen. — V. 41 möchten wir nicht von einem Heimweh des Orestes sprechen; der Mann gewordene Orestes verlangt vielmehr nach seinem guten Recht, das er in der Heimath beansprucht. — V. 46: „καὶ λίην“ bezieht sich stets auf einen Gedanken, der nicht ausgesprochen ist, aber aus dem Zusammenhange sich ergibt“; man wird wohl thun καὶ λίην auf das zu beziehen, was wirklich dasteht. — Zu v. 50 heißt es: „ὅτι τε ursprüngliche Parataxe und da; dann (?) aber wird die Partikel τέ, wie ein tonloses deistisches da oder so der vertraulichen Rede, sehr oft an Pronomina, Adverbia und andere Partikeln angehängt“. τε heißt und, es ist die allgemeinste Conjunction, deren Sinn unser Deutsches und freilich nicht überall wiederzugeben vermag, aber es heißt weder da, noch so, denn beides sind keine eigentlichen Conjunctionen. Vgl. die Bemerkung zu εἰ πέρ τε in v. 188. — Die Bemerkung zu v. 71 „Homer hat überhaupt die Neigung, den Dativ zu setzen, wo man den Genetiv erwartet“ hilft in ihrer Allgemeinheit dem Lehrer zu nichts, und kann dem Schüler leicht zu einer verkehrten Vorstellung über die homerische Sprache Veranlassung geben. — Bei der guten Bemerkung über ἀργεῖφόντης zu v. 84 würden wir am Schluß auf v. 53 zurückgewiesen haben; eins erläutert das andere. — V. 92 „ἐλεξ nicht nach dem späteren κριὸς ἐλεξόμενος zu erklären, sondern gekräuselt, kraus, kraushaarig am Kopf und Hals, im Gegensatz zu den glatten Pferdemaähnen“; wir können uns nicht entsinnen, hier zu Lande in Pommern, kraushaarige Ochsen gesehen zu haben. — Σπόγγοι πολύτροποι in v. 111 erklärt Herr A. vielgerieben, d. i. aufgelockert; sollte man nicht denken, daß durch vieles Reiben ein Gegenstand fest und compact würde? — Κρεῖων πίνakas in v. 141 soll Schnitzfleisch sein; kann man tranchirte Bratenstücken Schnitzfleisch nennen? — Die Vermuthung zu v. 169 ἀτρεχέως sei eigentlich ἀταράχτως ist doch mindestens kühn; man hat zur Erklärung des Wortes bereits andernwärts nicht ohne Wahrscheinlichkeit an detrectare erinnert; überhaupt ist Hr. A. in seinen Etymologien nicht selten zu weit gegangen;

man vgl. die Deutung von *ὑπεργίαιος* zu 134, von *ἡπιάας* zu 297 u. A. — Die Bemerkung zu 203, daß *δὴν, δηρόν, δεῖσαι* ursprünglich digammirt gewesen, ist uns neu, und vielleicht nur deshalb auffallend. — V. 225 wird zu *χρεώ, ἐστί* ergänzt, aber ist dies bei vorausgegangenem *σε* durchaus nöthig? — *Ἄρπυιαι* in v. 241 ist klein geschrieben, nach dem Grundsatz: personificirte Nomina, die zugleich Appellativa sind, werden klein geschrieben; aber wer kann beweisen, daß *Ἄρπυιαι* wirklich zugleich als Appellativum im Gebrauch gewesen? Denn anders verstanden kann jener Grundsatz keine Geltung haben. Vortrefflich hat Hr. A. zu v. 320 die Aristarchische Erklärung von *ἀνόπαια* zu Ehren gebracht; nur sagt Aristarch nicht, daß *γῆνῃ* und *ἀνόπαια* identisch seien. — Zu v. 381 (vgl. β 45) heißt es: *ὁ θαρσαλέος* d. i. *ὅτι*, aber *ὁ* ist gleich propter id quod, einfacher Accusativus. In v. 402 schreibt Hr. A. wieder *δῶμασιν οἷσιν*, aber ohne rechte Begründung; der eingeklammerte Theil der Anmerkung ist uns unklar geblieben. In v. 434 ist der doch immerhin abnorme Subjectwechsel der besonders wegen des folgenden stört, wohl ohne zwingenden Grund angenommen. Die Erklärung von *τρητοῖς λεχέεσσιν* zu v. 440 hat uns so wenig befriedigt, wie die von *πολύτρητος* in v. 111. Pindar versteht unter dem *τρητός πόντος* *μελισσᾶν* doch wohl den künstlichen Zellenbau der Honigwaben. Zu β 81 finden wir in der Erklärung von *δάκρυ' ἀναπρήσας* Thränen aufsprühend durchaus nichts plastisches, sondern sie ist übertrieben, statt des einfachen Thränen hervorquellen lassend. Die Unterscheidung von *θάλασσα*, allgemeine Bezeichnung des Meers als Element (?), als das Meer an der Küste, *πόντος* die hohe See oder die Tiefe des Meers, zu β 260, ist etymologisch unbedeutend und ganz willkürlich; ebenso willkürlich, weil etymologisch durch nichts begründet, ist die Unterscheidung von *ἐπιόψομαι* und *ἐπιόψομαι* zu v. 294. Zu v. 319 heißt es: „*ἐπήβολος* aus *ἐπιβολος* verlängert, theilhaftig;“ aber warum schreibt man da nicht einfach *ἐπιβολος*? Genauer heißt es bei Jacz: *ἐπήβολος* = *ἐπιβολος*; aus *ἐπι-ῆ-βολος*, wie *ὑπερ-ῆ-φανος*. *Ἐπῆρετμοι* in v. 403 wird rudertfertig erklärt, „eine poetische Steigerung der Sache, um zu größerer Eile anzutreiben.“ Rudertfertig sind die Gefährten doch auch nur, wenn sie bereits auf dem Schiffe, auf den Ruderbänken sitzen; warum also da nicht einfach „am Ruder“? Daß sie nachher noch am Ufer sind, thut, eben wegen der poetischen Steigerung, nichts zur Sache. Zu den Worten *ἐπῆρσεν δ' ἄνεμος μέσον ἱστίον* in v. 427 lautet die Anmerkung: „*πῆρσαι* eigentlich sprützen (zu 81), vom Winde: in

etwas blasen, wie A 481: ἐν δ' ἄνεμος προῆσεν." Aber sprühen und blasen, wie paßt das zusammen? Warum ist nicht mit Buttmann Veril. I. S. 106 gesagt προῆσαι eigentlich ansuchen? ἐπροῆσεν heißt: er ließ aufquellen, anschwellen. Πορφύρεον κύμα im folgenden Verse wird als purpurne, von dem trübrothen (?) Glanz der Bogen, die besonders beim Morgenroth aufgewühlt (?) werden, erklärt. Aber die Alten hatten nach Plinius mindestens zehn Arten von Purpur, unter andrem auch weißen, vielleicht daß sie darunter ursprünglich jede secundäre, nicht natürliche Färbung eines Gegenstandes verstanden haben, und erst späterhin die rothe Purpurfarbe κατ' ἐξοχήν. Zu γ 2 wird die Böckersche Erklärung von οὐρανὸς πολυχάλκος geboten, trotz des Einspruchs von Goettling zu Hes. Theog. 126 und Dissen kleine Schrift. S. 402.

Doch genug solcher Einzelheiten. Hin und wieder hätte Hr. A. in seinen Ausdrücken klarer sein sollen. Was heißt das „der Gedanke soll als selbstverständlich extensiv concentrirt werden“ (α 59)? „ein Dativ des Interesses (71)“, „ein ethisches Anacoluth (257)“, „Adjectiva stehen bei Homer nur dann in adverbuellem Sinne, wenn etwas adjectivisch Ausgesagtes dem Subject des Verbi angehört“ (β 275) u. A.? Es ist nicht gut, wenn ein Commentar wieder eines Commentars bedarf. Mit Hrn. Ameis Interpunction können wir uns nicht überall einverstanden erklären, aus Gründen, die wir in einem früheren Aufsatz der Revue (Band 43, S. 247—264) mitgetheilt haben. Namentlich räumt er seiner sogenannten „logischen“ Interpunction, die wir lieber rhetorische, im Gegensatz zur grammatischen, nennen möchten, zu großen Spielraum ein; vgl. zu α 327. Zu β 119 heißt es in der Anmerkung: „die gewöhnliche Interpunction ist unhomerisch;“ aber wer will das beweisen, und giebt es etwa eine homerische Interpunction im Gegensatz zu einer unhomerischen? Auf welcher Logik beruht der Schluß zu β 388: „der Vers steht allemal parataktisch statt eines attischen hypotaktischen Zeitsatzes, daher (?) ist am Schlusse nur Komma zu setzen?“

Einen Punkt aber haben wir an Hrn. Ameis Arbeit ebenso wie an jeder andern uns bekannten Schulausgabe des Homer vermißt. Wenn nämlich als oberster Grundsatz aufgestellt ist, den Homer aus sich selbst zu interpretiren, so muß demnächst als zweiter gelten, den Homer aus dem Alterthum zu interpretiren. Es ist zwar abgeschmakt zu sagen, Homer sei die Bibel der hellenischen Nation gewesen, weil den Hellenen der Begriff einer schriftlichen Offenbarung

ebenso fremd ist, als etwa dem Buddhismus der Begriff eines persönlichen Gottes. Aber ganz Griechenland ehrte den Homer als höchste Quelle dichterischer Lebensweisheit und mußte demgemäß die einzelnen Aussprüche und Maximen im Munde seiner Helden, ja auch die Absichtlichkeit einzelner Handlungen und kleinerer Züge in höchst zarter, sinniger und geistvoller Weise aufzufassen. Hierhin gehört auch die historisch überlieferte Anwendung mancher Verse durch berühmte Männer. Alle solche Bemerkungen und Anekdoten dürfen aber der Jugend nicht vorenthalten werden, weil sie dazu beitragen den Homer als wahrhaften Nationaldichter kennen zu lernen, und mehr als alles andre geeignet sind, wirklich in den dichterischen Geist des klassischen Alterthums einzuführen. Sie lassen sich aber aus einer Menge von Autoren mit Leichtigkeit sammeln, von denen wir nur Plato, Plutarch*) und Dio Chrysostomus namhaft machen. Sogar in den Scholien des Porphyrius ist neben dem allegorischen Wust manches hierher gehörige Goldkörnchen verborgen. Auch Hr. Ameis hat hin und wieder seinem Commentar hübsche ästhetische Bemerkungen einverleibt, wie zu α 66. 172. β 328, vielleicht zu sparsam. Auf Geist und Bildung der Schüler werden sie unstreitig fruchtbar und anregend einwirken. Möchte es ihm gefallen bei der Bearbeitung der folgenden Bücher unsre zuletzt ausgesprochne Ansicht einer freundlichen Erwägung für werth zu erachten.

*) Außer zahlreichen Stellen der Biographien, gewähren besonders die *Moralia* reiche Ausbeute; man lese nur die geistvolle Schrift *de audiendis poetis*.

Höhere Bürgerschule und Gymnasium noch einmal.

Von W. Langbein.

Das Programm des Königl. Gymnasiums zu Stargard, 1857 enthält unter dem Titel Realschule und Gymnasium die Antrittsrede des Director Dr. Hornig.

Herr Director Dr. Hornig hat aus der neueren Geschichte des höheren Unterrichtswesens folgende Sätze heraus gelesen:

Der unseltige Dualismus in unserm höheren Unterrichtswesen hat die pädagogische Welt in zwei sich feindlich gegenüberstehende Lager geschieden und muß sie auch ferner geschieden halten, weil zwischen diesen Gegnern, den Realisten und Humanisten, zwar einmal von einer temporären Waffenruhe, aber niemals von Frieden und Freundschaft die Rede sein kann.

Die Realschule würde auch jetzt, wo die *aura popularis* nicht mehr ganz so stolz wie vordem ihre Segel anschwellen macht, den Muth finden, einmal gegen den Strom zu steuern, wenn sie sich mit der gleichen Berechtigung, wie das Gymnasium für das humanistische, so auch für das realistische Princip als Fundament der Jugendbildung begeistern könnte.

Die Umwandlung einer Realschule in ein Gymnasium ist gerechtfertigt und hat einen Sinn auf Grund des Bekenntnisses, daß sich die Realschule als solche auf einem pädagogischen Irrwege befunden habe.

In dem Lehrplane der Semlerschen Realschule von 1739 tritt schon das Grundprincip hervor, es müsse vor allem das gelehrt werden, was die nächste Gegenwart, was das tägliche Leben bietet und fordert.

Das Nützlichkeitsprincip ist das der Realschule. Die Rentabilität der Schule für das tägliche Leben ist die Substanz der Realschule. Der Realschule ist es nicht um eine organische Entwicklung des jugendlichen Geistes zu thun, das Wissen wird ihr Selbstzweck, und das Wissen eignet sie an zu Ruß und Frommen des Gewinnsüßes, den man für das tägliche Leben daraus ziehen kann.

Die Realschule hat eine leidige Pädagogik der Interessen hervorgerufen.

Die Realschule blieb trotz aller Bemühungen ein Aggregat, und es kam zu keiner pädagogischen Organisation.

Auch die moderne Realschule hat sich von dem Nützlichkeitsprincip nicht emancipirt. Es liegt, wenn auch verbedet, der Ansicht zu Grunde, daß man die Forderungen und Scheidungen des bürgerlichen Lebens auch für die Schule als maßgebend anerkennt. Scheiberts Grundsatz, daß die Realschule zugleich Gymnasium und Universität sein müsse, zeigt von neuem die frühere Heder'sche Ueberschwenglichkeit, nur in gewandelter Form. Für die Realschule ist in ihrem Lehrplan kein Mittelpunkt vorhanden.

Die Realschule hat Wissenschaften von geringer pädagogischer Berechtigung, also rein in Verfolgung technischer Zwecke, in ihr Bereich gezogen.

Man hat nicht erwogen, wie weit die pädagogische Berechtigung der einzelnen Schuldisciplinen reichen dürfe oder wie weit jede zu begrenzen sei.

Wo etwas wie eine Ausglei chung und Begrenzung der einzelnen Disciplinen zu Gunsten des Ganzen versucht und vorgenommen ist, da haben es die einzelnen Schulen auf ihre eignen Schultern und Gewissen genommen und dem Princip zuwider, das die Realschule dominirt.

Denn der künftige Nutzen für das praktische Leben ist auf dem Gebiet der Realschule bei Einführung und Behandlung einer Wissenschaft das maßgebende Princip.

Die Realschule kennt ihr eigenes Leiden. Sie hat große Anstrengungen gemacht ein wissenschaftliches Centrum zu gewinnen, sie hat es mit der Mathematik, den Naturwissenschaften, dem Deutschen, den neueren Sprachen vergebens versucht. Das Heilmittel, welches Ralisch der Realschule vorgeschlagen, ein energisches Studium des Lateinischen, hat im Allgemeinen wenig Beifall gefunden. Und doch war sein Rath allein geeignet, der Realschule zu einer pädagogischen Organisation zu verhelfen.

Aber freilich, ein energisches Studium des Lateinischen zieht nothgedrungen das Griechische nach sich. Es würden also die classischen Studien Centrum der Realschule und diese allmählig entweder ein Gymnasium werden, oder, wo man die classischen Studien durchaus perhorrescirt, rein technische und gewerbliche Institute, oder einfache Bürgerschulen. Das Latein, wie es bis jetzt realistisch genug auf der Realschule getrieben wird, kann der Realschule nicht helfen. Gegen principielle Irrthümer hilft allein eine principielle Reaction.

Solche „pädagogische Sünde“, wie der Weg der Realschule überhaupt, sei, so lesen wir, nun auch die Wirksamkeit des Hrn. Dr. Hornig nach seiner eigenen „Erkenntniß und Bekenntniß“ als Director der höheren Bürgerschule zu Treptow gewesen. Er hat sich aus ihr, nachdem unter seinem kurzen Directorat die Umwandlung der Treptower höheren Bürgerschule in ein Gymnasium eingeleitet worden, gerettet in den allein selig machenden Schooß des Gymnasiums.

Sind wir, die wir der höheren Bürgerschule treu bleiben, wol ganz verstockte Sünder, oder können wir es aus guten, für uns wenigstens genügenden Gründen, ohne unser Seelenheil zu gefährden, ohne die 17174 preussischen Realschüler des Jahres 1856 zu ärgern?

Die Frage ist für uns müßig, die wir mit unsrer Anschauung vom Wesen und der Stellung der höheren Bürgerschule nicht im gleichen Spital, wie Herr Dr. H., krank liegen. Für uns, denen die Geschichte der deutschen höheren Bürgerschule nicht bei Spilleke und Ralisch aufhört, die wir auch von Mager und der Pädagogischen Revue wissen, die wir von Scheibert mehr gehört haben, als einmal von weitem seinen Satz, daß die höhere Bürgerschule zugleich Gymnasium und Universität sein müsse, und die wir namentlich diesen Satz wol besser als Hr. H. verstehen, die wir nicht das Utilitätsprincip, sondern das Princip der Durchbringung von formaler Kraft und realem Inhalt als das der höheren Bürgerschule setzen, für die das Ziel der höheren Bürgerschule eine zweckbewußte, gesinnungsvolle Thatkräftigkeit ist, die wir die Unterrichtsprincipien der höheren Bürgerschule nicht aus einer Encyclopädie der Wissenschaften und ihre Erziehungsprincipien nicht aus einem Compendium der Moral oder Ethik entwickeln, sondern beide aus den gewerblichen und staatlichen und socialen und individuellen Bedürfnissen der höhern bürgerlichen Stände; die wir in der That auch noch mit Lateinisch und Griechisch im Sinne der Aufgabe einer höhern Bürgerschule zu unterrichten verstanden und ebenso mit Lateinisch und Griechisch im Sinne der Aufgabe einer Handelsschule: für uns sind die Sorgen des Hrn. Dr. H. über die Realschule und seine Wünsche für das Gymnasium ein völlig überwundener Standpunkt.

Wir kennen den Gegensatz zwischen Realismus und Humanismus nicht aus der Schule und dem Leben innerhalb des Departements unsres Unterrichtsministeriums, sondern nur noch aus den Provinzial-Gewerbeschulen und aus Raumers Geschichte der Pädagogik.

Wir sehen in den Gymnasien nicht den Hort und in den Gymnasiallehrern und Philologen nicht die Wächter und Pächter des Humanismus.

Wir kennen keinen allgemeinen Menschen, sondern den Menschen nur in der Bestimmtheit seines Berufs.

Was Beruf sei, darüber brauchen wir nicht einmal auf Scheibert, sondern nur auf Eberhards Synonymik zu verweisen. Freilich wird es gut sein, aus Scheibert zu lernen, wie er diesen Begriff nach der ganzen Tiefe und Breite seines Inhalts auslegt.

Wir kennen keine allgemein bildenden Schulen. Auch die Gymnasien sind, wie die höhern Bürgerschulen, Berufsschulen, das heißt nicht Fach- oder Geschäftsschulen.

Der Beruf der gelehrten Stände ist ein anderer als der der höhern bürgerlichen Stände. Darum bedürfen sie einer andern Schulbildung.

Nicht anderer Lehrgegenstände, oder doch nicht darum.

Die Wahl der Lehrgegenstände für die höhere Bürgerschule hängt davon ab, daß die höhere Bürgerschule bis zum 17. oder 18. Lebensjahre eine in sich abgeschlossene Bildung geben soll, was das Gymnasium auch bis zum 19. oder 20. Jahr nicht braucht, nicht soll, nicht darf.

Die Bildung ist zweifach: Bildung der Einsicht und Bildung des Willens. Nahezu gleich ist für beiderlei Stände das Bedürfnis nach Übung im historischen Erkennen, größer ist das der bürgerlichen Stände nach Übung im empirischen, das der gelehrten Stände nach Übung im philologischen und speculativen Erkennen. Fehlen darf beiden keine ganz. Aesthetische Bildung bedarf der Bürger mehr als der Gelehrte, für ihre religiöse und sittliche Bildung ist das Maas des Bedürfnisses gleich, eine Differenz wird sich zeigen, da die Bildung ihre Factoren und den Gang des Processes stets erkennen läßt. Die weitere Untersuchung aber und die Feststellung des Quantum und Quale jeder Species von Bildung muß ausgehen von der Species des Berufs.

Darum also kann das Gymnasium nicht „die allgemeine Bedingung aller Berufsbildungen bezwecken.“ Darum ist das Gymnasium nicht „die einzige und ächte höhere Bürgerschule für den Theil der Nation, welcher künftig irgend wie vorführend und leitend in das Leben einzugreifen berufen sein wird,“ denn der Bürger wirkt und wirkt und leitet und greift ein durch andre Mittel und in ganz anderer Weise, als der Gelehrte. Darum ist das Gymnasium nicht „die rechte Schule, Bürger sowohl für den Staatsdienst und die Kirche, als für Gewerbe und Industrie zu bilden.“

Das Gymnasium muß allerdings, sofern die Studirenden künftig auch Bürger sind, etwas von der höhern Bürgerschule in sich und an sich haben. Aber so wenig die künftigen Staats- und Kirchendiener vornehmlich Bürger sind, so wenig soll das Gymnasium auch vornehmlich höhere Bürgerschule sein.

Wenn aber Herr Dr. H. den Satz daß „höhere Jugendbildung für alle Stände und Berufsarten wesentlich auf einem und demselben Wege in einer und derselben Anstalt, nämlich in richtig organisirten Gymnasien erstrebt werden kann,“ so wohlfeil wie auf S. 13 durch ein Citat aus der Zeitschrift für Gymnasialwesen IX. 746 ff. glaubt erweisen zu können, so wollen wir auch nun nichts weiter dagegen setzen, als das Citat aus der Pädagog. Revue, Bd. 31, S. 113 ff, wo von Scheibert im Jahre 1852 abgesehen von der ganzen neuern Litteratur der höhern Bürgerschule der Landfermannsche Satz aus 1835 im Voraus gründlich und vollständig widerlegt ist, und mit ihm der ganze Inhalt der Hornigschen Rede, sammt deren Spiel mit den Bildern von Reaction und linker Seite, gegen welches die höhere Bürgerschule sich wahrhaftig nicht mehr sollte zu verwehren brauchen.

Also Hr. Dr. H. rettet sich aus der höhern Bürgerschule in das Gymnasium. Und doch ist es seine erste That, dieses erst über sein Princip aufzuklären, ihm sein rechtes Lebenscentrum zu vindiciren.

Dies ist auch wol nöthig. Denn innerhalb des Gymnasiums hat man wol bis jetzt gleichviel von Weltbürger-, Allgemein-, altclassischer, humanistischer, idealer, ästhetischer, nationaler, christlich-nationaler Bildung gehört. Und aus den classischen Studien haben die Philologen, Grammatiker, Aesthetiker, Kritiker, Historiker, Dialektiker wol jeder ganz etwas anders machen können, machen wollen und wirklich gemacht, so daß also weder Einigkeit über das Princip, noch Einheitlichkeit des Unterrichts, und dies beides weder in dem Gymnasium, noch gar oft in irgend einem einzelnen Gymnasium zu finden gewesen sein möchte. Wenn nun Hr. Dr. H. durch das Princip der Concentration und die Forderungen des Rescripts vom 7. und 12. Jan. 1856 zu einer richtigen Organisation des Gymnasiums zu gelangen hofft, innerhalb der Gymnasien von heute aber noch realistische Irrthümer findet, denen der Contract erst zu kündigen sei: warum denn so böse auf die höhere Bürgerschule, die er, indem er sie zur Realschule in dem verwegensten Sinne des Wortes erst stempelt, als ganz unrettbar und heillos hinstellt, und die vor dem „wohl organisirten“ Gymnasium nicht ferner bestehen könne? Das Gymnasium sucht nach Hrn. Dr. H. ja auch

erst das Maaß für die einzelnen Disciplinen. Woher hat es mehr Bürgschaft, dieses zu finden, als die höhere Bürgerschule, von deren Suchen und gewissenhaften Arbeiten er so wenig weiß oder wissen will oder wenigstens so wenig sagt? Es kommt wirklich im Leben zuweilen „auf das Wissen, auf die Masse des Stoffs an, den man mitbringt, und nicht bloß auf die geistige Kraft“, auf die formale Bildung, die mit Begriffen spielt, und die, weil sie aus der Beschäftigung und Arbeit an den Formen gewonnen ist, nicht gewöhnt und geübt und fähig ist, den Gedanken aus dem Realen zu erarbeiten, nicht fähig, „aus der Anschauung des realen Objects das Urtheil zu bilden und aus Sachkenntniß, verbunden mit einem deutlichen Wissen über Ursache und Wirkung sichere Schlüsse zu ziehen.“

Will sich Herr H. selbst über den Streit zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule, indem die höhere Bürgerschule nur, wie eben jetzt wieder, sich vertheidigt — denn ihr factisches Werden und Bestehen ist an sich kein Angriff gegen das Gymnasium und dessen Princip, sondern nur gegen seine Einbildung, Allen Alles sein zu können —, will sich Herr Dr. H. über diesen Streit wirklich informiren und durch Studium der Sache ein Recht gewinnen, künftig in ihr gehört zu werden, so rathen wir ihm die oben angeführte Abhandlung Scheiberts, die zunächst seine Befehrung schwankend machen könnte, und die ganze Pädag. Rev. und Scheiberts sonstige Arbeiten über höhere Bürgerschule und Gymnasium in den ersten großen Ferien auf seinen Arbeitstisch zu legen. Denn nur wer von Scheibert weiß, weiß von der höhern Bürgerschule, was sie will, was sie ist, was sie soll und was sie kann.

Außer durch die Scheibertschen Arbeiten theoretisch ist nun zum Glück Hr. Dr. H. für Preußen auch durch den neulichen Erlaß über definitive Organisation der höhern Bürgerschule praktisch widerlegt. Wir brauchen nicht „ein gewandeltes Cultusministerium“ (S. 6) abzuwarten. Für Preußen ist vom Ministerium die Nothwendigkeit der beiden Bildungswege, welche das Gymnasium und die höhere Bürgerschule bieten, anerkannt. Wir brauchen also hier nicht mehr die Sachwalter der höhern Bürgerschule zu sein. Die Päd. Rev. ist es auch, beiläufig gesagt, nie in dem Sinne gewesen, daß sie die Sache der höhern Bürgerschule gegen die Sache des Gymnasiums geführt hätte. Gegen die Feinde des Gymnasiums im eigenen Lager haben wir in der höhern Bürgerschule das Gymnasium selbst geschützt. Leider haben wir auch gegen Feinde im Lager der höhern Bürgerschule diese zu wahren, da wir die höhere Bürgerschule

„im Dienste der Industriellen nicht ohne Förderung des Materialismus denken können.“ Die höhere Bürgerschule der Päd. Rev. will sich nicht damit genügen lassen, den Menschen vornehmlich nur im Verhältniß zu seinem Geschäft aufzufassen.

Diese Verwahrung hier zu wiederholen, scheint angemessen. Denn wenn auch das Preuß. Ministerium die Berechtigung der höhern Bürgerschule anerkannt hat, und somit ihr Fortbestehen gesichert ist, so hängt ihre fernere gedeihliche Entwicklung doch von theoretischen, pädagogischen, methodischen, didaktischen und culturpolitischen Untersuchungen mit ab, die durch den Ministerialerlaß nicht überflüssig gemacht, sondern durch die von ihm in nächste Aussicht gestellte definitive Organisation erst recht in sichere Bahnen gelenkt werden möchten. Solche werden dabei nicht nunmehr ganz neu anheben, sondern sie werden die Fortentwicklung der bis jetzt gebildeten Vorstellungsmassen und Gedankenreize sein; sie werden daher immerhin zurückgreifen in die während des Provisoriums der höhern Bürgerschule geführten Verhandlungen.

Herrn Hornigs Rede unter die Actenstücke zu rechnen, welche, wenn sie wirklich einstweilen reponirt würden, doch späterhin einmal wieder reproducirt werden müßten oder könnten, halten wir wenigstens nicht für möglich.

Bemerkungen über den mathematischen Unterricht.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Basel.

Zweiter Artikel.

(Vgl. Päd. Revue XLV, Nr. 5. S. 355 ff.)

Die Behauptung, daß bei dem mathematischen Unterricht genetisch verfahren werden müsse, ist in der Revue schon so oft begründet worden, daß es überflüssig sein dürfte, hier auf sie zurück zu kommen. Ebenso ist auch schon öfter in ihr die Ansicht ausgesprochen, daß beim genetischen Unterrichte das Lehrbuch nicht nach genetischer Methode geschrieben sein dürfe. Und wirklich unterliegt auch das letztere kaum einem Zweifel. Bei einem nach genetischer Methode geschriebenen Lehrbuche, wenn es etwa nur Fragen enthält, übernimmt das Buch die Rolle des Lehrers, kann sie aber natürlich nur unvollkommen durchführen; enthält es aber eine vollständige Darstellung, so verwandelt sich der Unterricht nicht allein in eine bloße Wiederholung des im Buche Gegebenen, sondern es geht auch ein Hauptvorthail des genetischen Unterrichts verloren. Dieser besteht nämlich darin, daß dem Zögling nicht bloß vorgetragen wird, wie etwas gefunden ist, sondern daß man ihn zum Selbstfinden anhält: daß er dadurch an selbstständiges Arbeiten gewöhnt und darin geübt wird; daß es außerdem bei dieser Art des Unterrichts leichter ist, in ihm diejenige Spannung zu erregen, welche allein bewirken kann, daß das Gelernte nicht bloß etwa ein fremdes äußerliches Besizthum bleibt, sondern sich in eine fortwirkende Kraft des geistigen Lebens verwandelt. Alle diese Vorthaile fallen aber weg, wenn der Schüler in seinem Buche den ganzen Gang des Unterrichts dargestellt findet, es müßte denn so kurz und dunkel abgefaßt sein, daß ein Verständniß ohne Hülfe des Lehrers nicht zu erwarten steht. Dann wird es aber der Schüler auch nicht gut bei seinen Repetitionen benutzen können, und dazu soll er ja namentlich ein Buch in Händen haben; außerdem hat sein Inhalt nicht diejenige Form, welche für das Einprägen des Gelernten die zweckmäßigste ist.

Das Lehrbuch muß dreierlei enthalten: erstens das rohe Material, was in dem Unterrichte verarbeitet werden soll, so weit es ein positiv Gegebenes ist, was von dem Schüler selbst nicht aufgefunden werden kann; zweitens die Ergebnisse des Unterrichts in derjenigen Form, in

welcher sie dem Gedächtnisse übergeben werden sollen; drittens das Material zur Einübung und Anwendung des Gelernten, wenn man es nicht vorzieht, das Letztere einer besondern Aufgabensammlung zuzuwenden. Das positive rohe Material ist bei dem mathematischen Unterrichte gleich Null; sehen wir von der Aufgabensammlung vorläufig ab, so bleibt für das mathematische Lehrbuch die zweite Abtheilung übrig. Für Schreiber dieses ist es nun keine Frage, daß die zweckmäßigste Form, in welcher die Ergebnisse des mathematischen Unterrichts dem Gedächtnisse übergeben werden können, die Euklidische ist, obgleich nicht umgekehrt jedes nach der Weise des Euklides geschriebene Lehrbuch auch für den genetischen Unterricht mit Nutzen gebraucht werden kann. Wenn dann in der einen Stunde der Satz oder die Auflösung genetisch hergeleitet, wenn auch der Ausdruck des Lehrsatzes in Worten durch den Schüler möglichst selbständig gefunden ist; so wird in der nächsten Stunde der Lehrsatz oder die Auflösung vorangestellt, der Beweis, dessen Gang durch die Herleitung des Lehrsatzes oder die Analyse der Aufgabe schon angedeutet ist, in die im Buche enthaltene Form gebracht und nun in dieser ferner repetirt. Ja es würde sogar vorzuziehen sein, die Ergebnisse des Unterrichts von dem Schüler selbst ausarbeiten zu lassen, wenn nicht einmal die Arbeit zu groß würde, und dann, wenigstens beim Beginn des Unterrichts, Fehler und Unvollkommenheiten in Form und Inhalt unvermeidlich wären, während natürlich viel darauf ankommt, daß dasjenige, was der Schüler sich einprägt, in beiden Beziehungen möglichst muster-gültig ist.

Bei der Herleitung der mathematischen Lehrsätze kann man einen doppelten Weg einschlagen. Entweder geht man von einer geometrischen Construction oder einem geometrischen Begriff aus, läßt sich von in ihnen liegenden Momenten gleichsam *a tergo* vorwärts treiben und gelangt so unabsichtlich und gewissermaßen zufällig zu bestimmten Ergebnissen; oder man stellt gleich von vorn herein sich gewisse Fragen, faßt ein bestimmtes Ziel ins Auge, auf welches man mit Bewußtsein lossteuert, und gewinnt endlich gewisse Ergebnisse, welche man gleich von Anfang an beabsichtigt hat. Das erste geschieht zum Beispiel, wenn man von dem gleichschenkligen Dreieck ausgeht, welches durch die Theilungslinie des Winkels an der Spitze in zwei andre zerlegt ist; dann überlegt, daß die beiden letztern Dreiecke congruent, daß also auch in ihnen die gleichliegenden Winkel gleich sind, und so, ohne daß von vornherein die Absicht deutlich hervortritt, den bekannten Satz

über das gleichschenklige Dreieck findet. Den zweiten Weg schlägt man dagegen ein, wenn man sich die Frage stellt, wie groß die Winkelsumme in irgend einem Vieleck ist, und nun die zweckmäßigen Mittel anwendet, um zur Beantwortung dieser Frage zu gelangen, z. B. die Außenwinkel des Vielecks durch Parallellinien an einem gemeinsamen Scheitelpunkt zusammenträgt. Keiner von beiden Wegen kann wohl consequent durchgeführt werden; jeder hat an seiner Stelle seine Berechtigung: man soll sowohl ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, als auch das zu brauchen lernen, was die gegebenen Verhältnisse Günstiges darbieten; indessen scheint mir doch der zweite Weg, alles Uebrige gleichgesetzt, den Vorzug zu verdienen, obgleich die meisten nach genetischer Methode geschriebenen Lehrbücher den erstern als den im eigentlichen Sinne genetischen zu betrachten scheinen. Der Zögling soll eben daran gewöhnt werden, sich in Wissenschaft und Leben möglichst scharf begrenzte Aufgaben zu stellen; dadurch ferner, daß das Ziel der Untersuchung genau angegeben ist, wird ein Mittelpunkt gebildet, um welchen die Gedanken sich ansammeln können, wird das Interesse an der Erreichung desselben von vorn herein geschärft.

Die genetische Darstellung muß einerseits in der Anordnung des Ganzen, andererseits auch in der Behandlung der einzelnen Gegenstände zur Anwendung kommen. Für ein eigentlich wissenschaftliches Werk ist das erste fast ebenso wichtig als das zweite: eine wissenschaftliche Darstellung wird nur dann einen vollkommen genügenden Eindruck machen, wenn man an jeder Stelle sich Rechenschaft geben kann, warum nun gerade diese und keine andre Frage zur Untersuchung kommt. Ebenso soll bei weiter fortgeschrittenem Unterrichte der Zögling allmählig daran gewöhnt werden, ein größeres Ganze zu überschauen; er soll nicht gleichgültig bleiben gegen den eigenthümlich ästhetischen Eindruck, den ein solches macht, wenn es wohl geordnet ist und in allen seinen Theilen wohl zusammenhängt; aber für den Anfänger ist die Genesis des ganzen Systems von geringerer Bedeutung. Ihm macht das Auffassen der Einzelheiten zunächst noch zu viel Mühe, als daß es bei ihm schon zu einer Auffassung und Würdigung der systematischen Anordnung kommen könnte. Aber trotzdem ist auch für den Anfangsunterricht die Auffassung des ganzen Systems keineswegs gleichgültig. Denn abgesehen davon, daß nach Möglichkeit das leichtere dem schwerern vorangeschickt werden muß: die Folge der mathematischen Lehren muß ja ebenfalls aufgefaßt werden, und man kann sich in der Beziehung gerade bei dem Anfänger nicht wie im Euklides auf das Auffassen der rein logischen

Nöthigung verlassen, welche uns zwingt, diesen oder jenen Satz, diese oder jene Aufgabe des Beweises oder der Auflösung wegen einer andern voranzuschicken. Es muß daher dem Schüler ein möglichst leicht faßliches Princip für die Anordnung gegeben werden: für den ersten Unterricht in der Geometrie dürfte es z. B. zweckmäßig sein, in der Lehre vom Kreise erst den Kreis und Einen Punkt, dann den Kreis und Eine Gerade, den Kreis und zwei Gerade (Winkel, Parallellinien), den Kreis und ein Vieleck, endlich Kreis und Kreis zu betrachten, obgleich diese Anordnung den Forderungen einer wissenschaftlich genetischen Anordnung keineswegs genügen, diese vielmehr ein aus tiefer liegenden Gründen sich ergebendes Princip der Anordnung erfordern dürfte.

Das Genetische in der Darstellung einer Wissenschaft kann sich entweder auf die Bildung der Erkenntniß allein, oder auch auf die des Object's beziehen; in dem zweiten Falle müssen sich aus der Art und Weise, wie man sich das Object entstanden denken kann, zugleich die Eigenschaften desselben ergeben; es muß der Zusammenhang klar und durchsichtig werden, welcher zwischen den Bedingungen der ganzen Construction und dem davon Bedingten stattfindet. Es wird gut sein, den Unterschied zwischen beiden Arten der Genesis an einigen Beispielen klar zu machen. Es handle sich um die Herleitung der Congruenz zweier Dreiecke aus der Gleichheit ihrer drei Seiten: Denkt man sich nun die beiden Dreiecke mit zwei gleichen Seiten an einander gelegt, so daß die diesen gegenüber liegenden Ecken nach verschiedenen Seiten hin fallen; zieht man dann die Verbindungslinie der beiden gegenüberliegenden Ecken und beweist mit Hülfe der Eigenschaften des gleichschenkeligen Dreiecks die Gleichheit noch zweier Winkel in den ursprünglichen Dreiecken: so hat man einen Beweis geliefert, gegen dessen Strenge nichts auszusetzen ist, in welchem aber, — wenigstens bei der gewöhnlichen Darstellungsweise — vom Genetischen keine Spur anzutreffen ist: man sieht weder ein, wie aus der Gleichheit der Seiten die der Winkel hervorgeht, noch wie man eigentlich auf Satz oder Beweis gekommen ist. Beweist man dagegen zuerst die Sätze über die Bestimmung des Dreiecks durch zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel; überlegt dann, welchen Einfluß die Aenderung des Winkels auf die gegenüberliegende Seite hat, und schließt endlich umgekehrt aus der Gleichheit der beiden dritten Seiten auf die Gleichheit der ihnen gegenüberliegenden Winkel und damit auf die Congruenz der Dreiecke: so begreift man allerdings vollkommen, wie man in diesem Zusammen-

hänge auf den in Rede stehenden Satz hat kommen müssen; man sieht aber noch nicht ein, wie durch die Gleichheit der Seiten die der Winkel bewirkt werde: man ist in der Schlußfolge nicht beständig in directer Richtung von den Ursachen zu den Wirkungen, von den Bedingungen zu dem Bedingten fortgegangen, sondern hat sich umgekehrt Folgerungen aus der Beschaffenheit der letztern auf die der erstern erlaubt. Eine im vollen Sinne des Wortes genetische Herleitung jenes Satzes könnte etwa folgenden Gang einschlagen. Denkt man sich das Dreieck $A'B'C'$ auf das Dreieck ABC gelegt, so daß A' mit A , B' mit B zusammenfällt, so muß C' erstens in dem Kreise mit dem Halbmesser AC um A und zweitens in dem mit dem Halbmesser BC um B liegen. Diese beiden Kreise treffen sich in C ; sie gehen von diesem Punkt aus nach Richtungen, welche durch die tangirenden Strahlen angegeben werden, weiter fort. Die beiden tangirenden Strahlen in C divergiren aber; die beiden Kreislinien entfernen sich also zunächst von einander. Mit dem Fortschreiten von einem Punkt einer Kreislinie zum andern ändert sich aber die Richtung des tangirenden Strahls continuirlich: die tangirenden Strahlen an den beiden Kreisen können also nicht eher convergiren, ehe sie parallel geworden sind; und ehe dieses geschehen ist, können daher auch die beiden Kreislinien nicht zum zweiten Male sich treffen. Die Tangenten sind aber nur dann parallel, wenn die Berührungspunkte in der Centrallinie AB liegen; ehe die Kreise diese Centrallinie überschritten haben, können sie daher auch nicht convergiren; der zweite Durchschnittpunkt kann also nicht an derselben Seite von AB wie C liegen. An einer und derselben Seite von AB liegt daher nur ein einziger Durchschnittpunkt der beiden Kreise, und in diesem müssen die beiden dritten Ecken C und C' der Dreiecke zusammenfallen, wenn man sich beide nach derselben Seite von AB gelegt denkt. Man sieht leicht ein; daß eine strenge Durchführung der hier nur skizzirten Herleitung eine gänzliche Umwandlung des gebräuchlichen geometrischen Systems nöthig machen würde; daß namentlich der fragliche Satz seinen Platz erst an einer ziemlich späten, für den Unterricht eben nicht bequemen Stelle finden könnte.

Wir fügen noch ein Beispiel aus der Arithmetik hinzu. Um $(a+b).3$ zu erhalten, muß man nach dem Begriffe der Multiplication $a+b$ dreimal setzen und die drei gesetzten Größen als Theile zu einem Ganzen verbinden. Da nun aber die Theile eines Theils auch unmittelbar als Theile des Ganzen betrachtet werden dürfen, so enthält das Ergebniß dreimal den Theil a und dreimal den Theil b .

Jede Größe, welche aus denselben Theilen besteht, ist diesem Ergebnisse gleich; faßt man nun zuerst die drei a und ebenso die drei b als Theile zusammen und verbindet diese zu einer Summe, so erhält man die Größe $a.3 + b.3$, welche derjenigen, von welcher man ausgegangen ist, gleich sein muß. Durch diese Herleitung sieht man $a.3 + b.3$ aus $(a+b).3$ entstehen, und man überzeugt sich zugleich, daß zwischen jenen beiden Größen die Beziehung der Gleichheit stattfinden muß: die Erkenntniß entspringt also unmittelbar aus der Genesis des Objects. Setzt man dagegen $(a+b):n = x+y$ und entwickelt hieraus auf dem bekannten Wege, daß dieser Bedingung genügt wird, wenn man $x = a:n$ und $y = b:n$ setzt, so begreift man allerdings, wie man zu der Erkenntniß der Beziehung $(a+b):n = a:n + b:n$ gelangt ist; man sieht aber doch nicht die zweite Größe aus der ersten hervorgehen. Dies ist aber der Fall, wenn man von dem ursprünglichen Begriff der Division ausgeht, daß sie in dem Wiederaufheben einer vorgenommenen Multiplication besteht, daß man also bei dieser Operation den Weg, welcher vom Multiplicanden zum Producte führt, in entgegengesetzter Richtung durchlaufen muß. Eine Multiplication mit n kann nun ausgeführt werden, wenn man den Multiplicand in Theile zerlegt, jeden derselben mit n multiplicirt und die Producte zu einem Ganzen verbindet. Diesen Weg schlägt man in entgegengesetzter Richtung ein, wenn man den Dividend in Theile zerlegt, in jedem den Factor n wegläßt oder jeden durch n dividirt und die Ergebnisse wieder zu einem Ganzen verbindet; man kann also durch die Division von $a+b$ durch n $a:n + b:n$ erhalten. Setzt man nun schon den Satz als bewiesen voraus, daß man durch verschiedene Ausführungen der Division desselben Dividend durch denselben Divisor gleiche Quotienten erhält, so findet man, daß $(a+b):n$ in jedem Falle gleich $a:n + b:n$ sein muß.

Die obigen Beispiele werden hinreichend sein, um den Unterschied zwischen einer ideal-genetischen Darstellung, welche allein die Genesis der Erkenntniß beschreibt, und einer real-genetischen, welche nachzuweisen versucht, wie durch die Entstehung des Objects dessen Eigenschaften und Beziehungen bedingt werden, anschaulich zu machen. Wenn nun aber auch die real-genetische Methode, — vorausgesetzt, daß sie vorhanden und schulmäßig ausgebildet ist — beim mathematischen Unterricht den Vorzug verdienen dürfte, da sie natürlich eine tiefer gehende Erkenntniß, eine Einsicht in den innern Zusammenhang der Dinge gewährt: so ist doch auch die Uebung in der bloß ideal-genetischen keines-

wegs zu vernachlässigen. Denn wirklich, die wenigsten Erkenntnisse sind auf real-genetischem Wege gewonnen und werden auch wohl ferner auf ihm gewonnen werden. Das Gebäude der Wissenschaft ist in seinem Innern zu labyrinthisch angelegt, als daß man immer so leicht den Weg finden könnte, welcher vom Hauptthore nach diesem oder jenem Gemache hinführt. Man muß zufrieden sein, wenn man nur erst einmal durch einen Nebeneingang oder gar durch ein Fenster in das Gemach gelangt und dann nur nachträglich die Wege auffindet, welche dasselbe mit andern verbindet. Die Geseze des Schwimmens z. B. wären gewiß nicht so früh gefunden, wenn man erst den Druck hätte berechnen müssen, welchen die Flüssigkeit von verschiedenen Seiten auf den festen Körper ausübt, um sich zu überzeugen, daß die Resultirende aus allen diesen Einzelkräften gleich dem Gewicht der durch den festen Körper verdrängten Flüssigkeit ist; wenn man nicht auf den Einfall gerathen wäre, dem festen Körper zuerst die durch ihn verdrängte Flüssigkeit zu substituiren und aus dem Erfahrungssatze, daß diese in Ruhe bleiben würde, die Größe jener Resultirenden zu erschließen. Ebenso wie in diesem Beispiele aus der Physik wird man auch in der Mathematik häufig weit leichter zum Ziele gelangen, wenn man nicht von den eigentlichen Principien ausgeht, sondern von Sätzen, welche dem aufzustellenden zur Seite liegen, ja sogar eine entferntere, wenn auch leichter herzuführende Folge als er aus den eigentlichen Principien bilden. So wird z. B. der Satz, daß Gleiches durch gleiche Zahlen dividirt auch Gleiches liefert, sich kaum direct aus dem Begriff der Division als einer Wiederaufhebung der Multiplication herleiten lassen, er ergibt sich aber leicht aus der aus jenem Begriff abgeleiteten Eigenschaft des Quotienten mit dem Divisor multiplicirt den Divident wieder zu liefern.

Uebrigens dürfte eine schulmäßige real-genetische Darstellung wenigstens der Geometrie sehr schwierig, wenn nicht gar unmöglich sein. Eine solche müßte schon in der Fassung oder richtiger Bestimmung der einfachsten Begriffe wesentlich von der jetzt gebräuchlichen abweichen: Die Grundsätze z. B., welche man gewöhnlich zur Bestimmung des Begriffs der Geraden benutzt — der, daß sie durch zwei ihrer Punkte bestimmt wird und der 11te des Euklides oder was man an seine Stelle setzt — sind zwar nothwendige Folgen aus dem Begriff der Geraden, welche alles aus ihm aufgenommen haben, was man zunächst für die Geometrie bedarf; sie gelten außerdem nur für die gerade Linie und für keine andere, so daß alle andern durch sie

von dem Begriff der Geraden ausgeschlossen sind; aber sie haben doch keineswegs alle Momente des Begriffs der Geraden in sich aufgenommen, noch viel weniger drückt einer von ihnen den ursprünglichen Begriff dieser Linie selbst aus. Es geht dies schon daraus hervor, daß ihrer zwei — streng genommen sogar noch mehrere — nöthig sind, von denen keineswegs der eine sich aus dem andern herleiten läßt; ferner daraus, daß Niemand durch sie allein eine Vorstellung der Geraden sich verschaffen kann. Eine real-genetische Darstellung der Geometrie müßte, so scheint es mir, jene Sätze als Grundsätze ganz verwerfen; sie vielmehr aus dem eigentlich bestimmenden Moment im Begriff der Geraden herleiten. Dieses letztere liegt wohl darin, daß man eine Reihe der Geraden angehöriger Punkte gewinnt, wenn man den Schritt, durch welchen man von einem ersten Punkt zu einem zweiten gelangt, mehrere Male genau auf dieselbe Weise wiederholt; nur wüßte ich allerdings diese Bestimmung nicht auf eine der mathematischen Präcision genügende Weise auszudrücken und noch viel weniger die nöthigen Folgerungen aus ihr mit hinreichender Exactheit herzuleiten. Ehe aber diese Zurückführung der einfachsten geometrischen Begriffe auf die sie ursprünglich bestimmenden Momente, welche ich schon für die Gerade nicht zu leisten vermag, nicht allgemein durchgeführt ist, ist an eine real-genetische Darstellung gerade der ersten Elemente der Geometrie nicht zu denken.

Ein zweiter Umstand, welcher einer real-genetischen Darstellung der Geometrie Schwierigkeiten in den Weg legt, ist folgender: Ein jedes geometrisches Gebilde, welches nicht ganz einfach ist, kann man sich auf verschiedene Weisen entstanden denken: so kann man schon das Dreieck aus einer Seite und den beiden anliegenden Winkeln, aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel u. s. w. construiren. Jede dieser möglichen Entstehungsweisen wird dann gewisse Eigenschaften des Gebildes bedingen, und diese werden sich nur dann auf genetischem Wege ergeben, wenn man diese eine und keine andre Entstehungsweise der Figur zu Grunde legt. Will man nun die Einheit des Principes wahren und von einer bestimmten dieser verschiedenen möglichen Entstehungsweisen ausgehen: so wird man nur eine bestimmte Reihe von Erkenntnissen auf genetischem Wege gewinnen können; andre, welche ebenso wissenschaftlich und für den Fortgang der Untersuchung ebenso wichtig sind, wird man entweder ganz bei Seite liegen lassen müssen, oder sie werden doch nur als Anhängsel der eigentlichen systematischen Darstellung aufgenommen werden können. Man durchreist das Land

des Wissenstwürdigen gleichsam nur auf einem bestimmten Wege und bekommt daher dasjenige nicht zu sehen, was von ihm seitab liegt, wenn man nicht auf gut Glück Excursionen dahin unternimmt. Verzichtet man aber auf die Einheit des Princips und auf die damit verbundene Einfachheit und Durchsichtigkeit der Anordnung, so bleibt dann noch eine andre Schwierigkeit zu überwinden. In den complicirten Fällen ist es nämlich häufig schwer zu zeigen, daß man durch jene verschiedene Constructionsweisen dasselbe oder wenigstens gleichartige Gebilde gewonnen hat; wenigstens ist es schwer, die eine Constructionsart aus der andern genetisch herzuleiten. So kann man sich die Regelschnitte entstanden denken durch das Durchschneiden zweier projectivischer Strahlensysteme oder indem man die beiden entsprechenden Punkte zweier projectivischer Geraden durch gerade Linien verbindet; man kann sie ferner durch ihre Gleichungen definiren; durch die bekannten Sätze über die Summen oder Differenzen der Leitstrahlen; endlich sie wirklich als Schnitte eines Kegels betrachten. Legt man nun eine der genannten Definitionen zu Grunde, so lassen sich gewisse Eigenschaften der Regelschnitte aus ihr mit großer Leichtigkeit und auf natürlichem Wege herleiten, andre aber nur auf eine so schwerfällige und unhandliche Weise, daß man sie nothwendig verwerfen muß; zu einer allseitigen Theorie der Regelschnitte müßten sie eigentlich sämmtlich mit einander verbunden werden. Die Untersuchungen, welche sich auf die eine oder andre jener Definitionen gründen, tragen aber einen so verschiedenen Charakter an sich, daß es schon deswegen unmöglich ist, sie in Einem Zusammenhange vorzutragen. Dabei dürfte es unmöglich sein, die übrigen jener Definitionen aus einer bestimmten auf einem wahrhaft real-genetischen Wege abzuleiten; man überzeugt sich nur nachträglich, daß durch sie dieselbe Construction bestimmt ist. Ich wüßte sogar nicht, daß irgendwo der Beweis, daß die durch die ersten (Steinerschen) Definitionen bestimmten Linien nun auch Regelschnitte im Sinne der andern Definitionen sind, wirklich geführt ist obgleich seiner Durchführung auf analytischem Wege allerdings keine erheblichen Schwierigkeiten im Wege stehen können.

So darf es uns denn wohl kein Wunder nehmen, daß ein wahrhaft real-genetisches System der gesamten Geometrie, wenigstens wie ich meine, noch nicht vorhanden ist. Kommen die pädagogischen Anforderungen zu den rein wissenschaftlichen hinzu, so werden dadurch die Schwierigkeiten noch gesteigert. Man wird daher vorläufig zufrieden sein müssen, wenn der Unterricht in der Geometrie nur ideal-

genetisch ist; ja er wird dieses kaum durchgängig sein können, sondern man wird häufig dem Schüler Erkenntnisse bloß mittheilen müssen, ohne ihm deutlich machen zu können, wie man zu ihnen gelangt ist.

Es scheint ein ziemlich allgemein verbreitetes Vorurtheil zu sein, daß ein real-genetisches System der Geometrie sich wesentlich auf Bewegung gründen, alle seine Constructionen durch Bewegung entstehen lassen müsse. Ganz ohne Bewegung kann man sich natürlich kein geometrisches Gebilde entstanden denken: setzt man auch die einzelnen Punkte, Linien u. s. w. als schon fertig vorhanden voraus, so müssen sie doch wenigstens noch zu der Figur zusammengelegt werden. Wenn man aber z. B. ein Gebilde als perspectivische Projection eines andern betrachtet, und aus den Eigenschaften des einen auf die des andern schließt, so ist das gewiß eine real-genetische Herleitung, ohne daß doch hiebei die zu der Erzeugung der Figuren nöthigen Bewegungen in den Vordergrund treten, ohne daß aus ihnen eigentlich etwas erschlossen wird. Es scheint mir überhaupt ein Irrthum zu sein, wenn man die Vorstellung einer Linie, einer Fläche u. s. w. gewonnen zu haben glaubt, wenn man sich einen Punkt, eine Linie u. s. w. in Bewegung gesetzt denkt. Die Auffassung eines in Bewegung gesetzten Punktes erzeugt ewig nur die Vorstellung eines bewegten Punktes; soll eine Linie zu Stande kommen, so muß der Punkt doch an jeder Stelle, wo er gewesen ist, eine Spur von sich zurückgelassen haben. Gewiß ist die Bahn eines bewegten Punktes eine Linie; aber wenn man von der Vorstellung des bewegten Punktes zu dem seiner Bahn übergeht, so schiebt man, scheint mir, unwillkürlich die schon fertig vorhandene Vorstellung der Linie unter; bildet sie nicht erst von Neuem.

Ganz ausgeschlossen darf der Begriff der Bewegung bei dem geometrischen Unterricht gewiß nicht werden: durch ihn soll ja unter Andern gewissermaßen ein Organ für die Auffassung der Natur gebildet werden, und in dieser spielt ja die Bewegung eine Hauptrolle. Welchen Raum man aber der Bewegung in dem geometrischen Unterricht gewährt und namentlich wie früh man denselben mehr in den Vordergrund treten läßt, wird wesentlich mit von der philosophischen Bestanschauung des Lehrers abhängen. Wer nach Schelling-Hegelescher Weise die Begriffe in einem fortwährendem Uebergehen in einander denkt, der wird die Bewegung nicht früh genug in die Geometrie einführen können: er wird auch die geometrischen Gebilde in einem fortwährenden Uebergehen in einander sich vorzustellen lieben. Wer aber mit Herbart nur dann zur Wahrheit gelangen zu können glaubt, wenn er seine Be-

griffe festhält und sie einer genauen Betrachtung unterwirft, der wird auch seine Schüler an eine genaue Betrachtung einer feststehend und unverändert gedachten Construction zu gewöhnen suchen. Bei Beiden mag aber die Mahnung am Platze sein, sich nicht in Einseitigkeit zu verlieren: Bei dem erstern, seine Schüler nicht an ein nebelhaftes, unbestimmtes Auffassen zu gewöhnen; bei dem letztern, nicht der Bestimmtheit die Beweglichkeit des Gedankens aufzuopfern. Uebrigens wäre es sehr zu wünschen, daß einmal ein System der Geometrie ausgearbeitet würde, in welchem der Begriff der Bewegung ernstliche Dienste thäte, und nicht bloß im Grunde nur Nebensache und Beiwerk wäre; ein solches müßte von dem Euklidischen bei weitem mehr abweichen, als es die bis jetzt mir bekannt gewordenen thun; es müßte zu ihm in einem ähnlichen Verhältniß stehen, wie die sogenannte neuere Geometrie zu der Geometrie der Alten oder der analytischen. Denn die Einführung eines wesentlich neuen Principis müßte doch auch ein wesentlich neues System zur Folge haben.

Da wir aber die Bewegung nur in Bezug auf einen ruhenden feststehenden Hintergrund uns vorzustellen vermögen, so wird die Betrachtung des Starren und Ruhenden der des sich Bewegenden und Verändernden immer um einen Schritt vorausgehen mögen. Wenn wir dem Anfänger den Winkel als entstanden durch die Schwenkung einer Geraden um einen ihrer Punkte erklären, so wird er diese Erklärung zwar dem Wortlaute nach auffassen, aber sich doch eben nicht viel dabei vorstellen; seine wirkliche Vorstellung des Winkels wird doch immer die zweier von einem Punkte aus gezogenen Geraden sein. Wenn wir den Erfolg einer Bewegung oder Veränderung auffassen wollen, so müssen wir doch immer das sich Bewegende wieder in ein Stattes verwandeln: wir werden immer das sich Verändernde in einem ersten und in einem zweiten Zustande festhalten, und diese beiden Zustände mit einander vergleichen; statt des einen Veränderlichen also immer die besondern constanten Werthe setzen, welche es nach einander annimmt. Sollen wir z. B. bestimmen, welchen Einfluß die Aenderung eines Winkels auf die übrigen Stücke des Dreiecks hat, so werden wir immer zwei Dreiecke construiren, welche sich durch einen Winkel unterscheiden und deren übrigen Stücke so viel wie möglich gleich sind, während das sich verändernde Dreieck bei der eigentlichen Untersuchung ganz in den Hintergrund tritt. So wird also das Starre doch immer den Hauptgegenstand der Untersuchung bilden und für den Anfang bei dem Unterricht in den Vordergrund treten müssen; es mag aber ein Fehler der meisten geometrischen Lehrbücher sein, daß nicht an irgend

einer frühern oder spätern Stelle auf das sich Bewegende die Aufmerksamkeit des Schülers gerichtet, und dieser an die für den physikalischen Unterricht so wichtige Auffassung desselben gewöhnt wird; es mag zu spät sein, wenn dieses erst in der Mechanik geschieht.

Dritter Artikel.

Bekanntlich hat man in der neuern Zeit die alte Congruenzlehre des Euklides durch eine andre Darstellungsweise ersetzen wollen, bei welcher nur gefragt wird, durch welche Stücke eines Gebildes die Construction desselben vollständig festgelegt wird. Wie mir scheint, ist man hierin zu weit gegangen; ich glaube vielmehr, daß bei dem Unterrichte in der Geometrie beide Darstellungsweisen mit einander verbunden werden müssen.

Wenn man sich ein Dreieck construirt denkt, so überzeugt man sich leicht, daß man zwar gewisse Stücke desselben, z. B. 2 Seiten und den eingeschlossenen Winkel, willkürlich annehmen kann, daß aber nach der Annahme dieser Bestimmungsstücke die Construction des Dreiecks an einer bestimmten Stelle des Raumes nur auf eine einzige Weise ausgeführt werden kann, daß also durch sie das Dreieck der Gestalt und Größe nach bestimmt ist. Nichts hindert aber, die Construction des Dreiecks aus denselben Bestimmungsstücken an einer andern Stelle des Raumes zu wiederholen; man erhält so mehrere Dreiecke, welche die Bestimmungsstücke gleich haben; es kommt nun darauf an nachzuweisen, daß die Constructionen auch im übrigen übereinstimmend ausgefallen sind, daß in ihnen nicht allein diejenigen Stücke gleich sind, welche man gleich gemacht hat, sondern daß auch die übrigen gleichliegenden Stücke in ihnen gleich geworden sind. Nach der ältern Weise denkt man sich bekanntlich die Dreiecke an dieselbe Stelle des Raumes gebracht, und man beweist, daß sie hiebei vollkommen zusammenfallen und auf einander passen. Dieser Schritt soll nun überflüssig und deshalb für den Schüler verwirrend sein. Die Identität des Construirten soll sich unmittelbar aus der Identität der Construction ergeben.

Man wird entschuldigen, wenn die Darstellung dieses letzten Beweisverfahrens nicht vollkommen klar ausgefallen ist; aber ich kann etwas nicht klar darstellen, wenn es mir selbst nicht recht klar geworden ist. Soviel ist gewiß, ein gewisser Tact bringt uns die Ueberzeugung auf, daß, wenn nach der Annahme gewisser Elemente eine Construction an einer Stelle im Raume nur auf eine Weise ausgeführt

werden kann, die unter Zugrundelegung derselben Elemente an verschiedenen Stellen ausgeführten Constructionen auch in den übrigen nicht gleich gemachten Stücken identisch ausfallen müssen. Aber der Tact besteht darin, daß man eine gewisse Schlußreihe durchläuft oder eigentlich von dem ersten Gliede derselben auf das letzte überspringt, ohne daß die Zwischenglieder zum klaren Bewußtsein kommen. So viel ich einsehe, besteht in dem vorliegenden Falle das übersprungene Zwischenglied gerade darin, daß man sich die Gebilde auf einander gelegt denkt und sich von der Deckung derselben überzeugt.

Nun erkenne ich die Berechtigung des Tactes nicht allein im praktischen Leben, sondern auch in der Wissenschaft vollkommen an: nicht allein, daß es pedantisch sein würde, in jedem Falle seine Schlußreihe in ihre einfachen Elemente zu zerlegen und diese einzeln aufzuführen, nicht allein daß durch die dadurch herbeigeführte Weitläufigkeit das Verständniß und die Uebersicht unmöglich gemacht würde: in vielen Fällen leitet ein feiner Tact sicherer, als eine scheinbar bündige Schlußreihe zur Wahrheit, weil die Vielheit der Momente, welche in sie aufgenommen werden müßten, die Einsicht in sie und ihre Darstellung unmöglich machen würde. Auch der geometrische Tact insbesondere hat seine gute Berechtigung: wer würde, namentlich wenn es sich um das erste Auffinden einer Wahrheit handelt, sich nicht ihm überlassen, sondern bei jeder Kleinigkeit die streng geometrischen Beweise und die klar ausgesprochenen Lehrsätze dieser Wissenschaft in Anwendung bringen? Aber eine der Hauptaufgaben des ersten geometrischen Unterrichts — wenigstens bei solchen Zöglingen, welche eine höhere wissenschaftliche Ausbildung erhalten sollen — scheint mir gerade darin zu bestehen, den Unterschied zwischen einer nur durch den Tact gewonnenen und einer auf einer bündigen Deduction sich gründenden Erkenntniß dem Schüler durch Erfahrung klar zu machen. Theils aus dem Leben, theils aus dem geometrischen Anschauungsunterricht bringt der Schüler eine auf das sogenannte geometrische Gefühl sich gründende Ueberzeugung von der Richtigkeit wenigstens der einfachern geometrischen Sätze mit; es soll ihm nun gerade zum Bewußtsein gebracht werden, daß dieser Ueberzeugung noch etwas mangelt, was erst durch den strengen Beweis ergänzt wird. Deshalb beweist man dem Schüler den Satz, daß das Dreieck durch Angabe der drei Seiten bestimmt wird, ein Satz, von dessen Richtigkeit er auch ohne Beweis vollkommen überzeugt ist; deshalb muß man aber auch, wie ich glaube, durch das Aufeinanderlegen der congruenten

Dreieck seinem Schluß auf die Identität dieser Constructionen die volle Bündigkeit geben.

Ueberhaupt sehe ich nicht ein, wie man, ohne den Begriff der Deckung zu benutzen, den ersten geometrischen Begriffen durch Definitionen die nöthige Bestimmtheit geben will. Ich weiß nicht, wie man dem Schüler die Gleichheit zweier gerader Linien oder Winkel anders als durch ihre Congruenz definiren will; man müßte denn auf den dunkeln Begriff der Gleichheit zurückgehen wollen, der allerdings in der Seele des Schülers vorhanden ist, und dessen er sich mit hinreichender Sicherheit tactmäßig zu bedienen versteht. Aber auch diese tactmäßige Anwendung eines Begriffs soll aus demselben Grunde wie oben auf eine aus klarer und deutlicher Einsicht entspringende zurückgeführt werden. Und was heißt es eigentlich, gewisse Stücke bestimmen das Dreieck seiner Gestalt und Größe nach? Ich weiß nur die eine Erklärung: sie bestimmen das Dreieck, wenn alle aus jenen Stücken construirten zur Deckung gebracht werden können. Kann aber der Begriff der Deckung einmal nicht umgangen werden, so schadet es auch nichts, wenn er einige Male mehr zur Anwendung gebracht wird. Kommt man dagegen zur Lehre vom Parallelogramm und hat man bewiesen, daß zwei Seiten und der eingeschlossene Winkel diese Figur bestimmen, so dürfte es dann allerdings überflüssig sein, die Congruenz der diese Stücke gleichhabenden Parallelogramme noch besonders nachzuweisen. Der Schüler muß die gelassene Lücke schon fühlen, und es mag ihm überlassen bleiben, sie auszufüllen.

Der einzige Einwurf, den man meines Wissens gegen die Congruenzlehre gemacht hat, besteht darin, daß diese Darstellungsweise zu nüchtern, hölzern und geistlos ist. Es ist wahr, sie beruht auf Schlüssen, welche gleichsam mit Händen zu greifen sind; aber dieses Handgreifliche der Darstellungsweise bildet, scheint mir, keinen Fehler, sondern geradezu einen Vorzug beim Unterricht in den Elementen der Geometrie. Der Zögling soll in ihm an ein nüchternes, aber in allen Punkten möglichst bestimmtes Denken gewöhnt werden, er soll die eigenthümlichen Vorzüge eines solchen, er soll das Richtige eines scheinbar Geist- und Gehaltreichen kennen lernen, welches auf Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit der Grundbegriffe, auf Phantasieren statt auf Denken beruht. Dazu gehört aber, daß die Methode nicht allein an und für sich streng ist, sondern auch eine Strenge besitzt, welche dem Zögling vollkommen einleuchtend gemacht werden kann. Wollte man die Gleichheit der übrigen Stücke in gleich bestimmten

Gebilden ohne Hülfe der Deckung beweisen, so müßte es etwa folgendermaßen geschehen: Es kann durchaus keinen Einfluß auf den Ausfall einer Construction haben, ob sie an dieser oder jener Stelle im Raume ausgeführt wird; kann sie nun unter gewissen Bedingungen an jeder Stelle nur auf Eine Weise ausgeführt werden, so muß sie, da eben der Unterschied der Stelle keine Verschiedenheit der Construction bewirken kann, an allen Stellen auf dieselbe Weise ausfallen. Sollte nun auch diese Schlußfolge — was allerdings noch bezweifelt werden könnte — vollkommen bündig sein, so begreife ich doch nicht, wie sie dem Anfänger zum Verständniß zu bringen wäre. Durch die handgreifliche Evidenz der Geometrie soll der Schüler aber das Ungenügende einer nicht vollkommen bündigen Methode fühlen lernen, damit er, wenn er sich von dem Trosten und Kalten eines rein theoretischen (dieses Wort im Herbart'schen Sinne verstanden) Denkens abgestoßen fühlt, begreife, daß jenem Mangel nicht durch die Zulassung des Unbestimmten und Vieldeutigen abgeholfen werden dürfe, sondern daß die mangelnde Wärme aus der Einführung ästhetischer Momente entspringen müsse.

Während in der neuern Zeit von fast allen Seiten auf die Aufnahme zahlreicher, nicht zum System gehöriger Übungsaufgaben in den geometrischen Unterricht gedrungen ist und in der Beziehung häufig des Guten zu viel geschehen sein mag, ist neuerdings von beachtungswerther Seite ein Einwand dagegen erhoben. Wittstein sagt in der Vorrede zu seinem Lehrbuch der *Elementar-Mathematik*: „Dagegen fehlen hier Übungsbeispiele zu geometrischen Constructionen. Es hat mir bis jetzt nicht gelingen wollen, in der kurzen Zeit eines Unterrichtscursus die Schüler zu einer einigermaßen erheblichen Fertigkeit in der Anwendung der geometrischen Analysis zu bringen; und Aufgaben zu stellen ohne Vorausschickung einer Anleitung zur geometrischen Analysis, zu deren Auflösung also die Schüler auf ein Rathen und Tappen im Dunkeln sich angewiesen sehen würden, das erschien mir zu sehr wie eine Versündigung gegen die gute Methode, als daß ich mich ihrer hätte schuldig machen mögen. Ich werde diesen Mangel nachholen, sobald mir günstigere Erfahrungen werden zu Gebote stehen.“ Untersuchen wir, wie es sich damit verhält.

Es mag sein, daß es nicht nöthig ist, namentlich jüngere Schüler zu einer so erheblichen Fertigkeit in der Handhabung der geometrischen Analysis zu bringen, daß sie dadurch in den Stand gesetzt werden, selbständig und ohne Hülfe des Lehrers Constructionsauf-

lösen; jedenfalls werden immer Viele es nicht dahin bringen. Aber auch nur die Mehrzahl der Schüler das Wesen der geometrischen Analysis so weit begreift, daß sie dieses Werkzeug unter der Handhabung des Lehrers handhaben kann, so wird es, glaube ich, rathsam, die Auflösung zahlreicher Übungsaufgaben nicht zu verlangen.

Am meisten ist es wesentlich, daß mit jedem Wissen ein Können in Verbindung tritt: einmal weil ein unfruchtbares Wissen überhaupt so großen Werth besitzt; dann auch, weil für die meisten Menschen Interesse am Wissen erst aus dem Können, welches durch die Anwendung möglich wird, entspringt. Zweitens wird aber auch das Fortschreiten des Schülers im System durch die Übungsaufgaben so gefördert, daß ohne sie auf ein solches kaum mit Sicherheit zu rechnen ist. Es liegt im Wesen der geometrischen Methode, daß das Wesen der Geometrie nicht aufgefaßt werden kann, wenn nicht die vorhergehenden Lehrrsätze und Auflösungen fest eingeprägt, richtig verstanden und jeden Augenblick für die Anwendung bereit liegen. Die Einprägung kann nur durch vielfache Wiederholung erreicht werden; geschieht aber die Repetition des Gelernten immer wieder in derselben Form, in der es ursprünglich gelehrt ist, so wird sie nicht wirksam, sondern sie verfehlt auch ihren Zweck. Die einmal eingeprägten Vorstellungsbilder laufen ab, ohne daß ihre einzelnen Theile länger im Bewußtsein festgehalten werden, ohne daß sie also keine weitere Ausbildung erfahren. Hier treten nun gerade die Übungsaufgaben ergänzend ein: bei ihrer Auflösung kommt bald jener Satz zur Anwendung — und man soll eben dafür sorgen, daß möglichst alle, welche behalten werden müssen, zur Anwendung kommen — sie werden wiederholt, das Bewußtsein muß sich Zeit bei ihnen verweilen, und sie erleiden gerade diejenige Festigung, welche man eine feste Einprägung derselben nennt. Wenn einzelne Sätze nur in einer bestimmten Folge eingeprägt sind, werden sie beim Fortschreiten im systematischen Unterricht nicht verworfen, wenn es nöthig ist: der n te Satz ist zunächst nur mit dem $(n-1)$ ten und $(n+1)$ ten in Verbindung gesetzt; nur von diesen aus wird das Bewußtsein zu ihm hingelenkt. Gerade durch die Anwendung bei der Auflösung von Aufgaben werden nun außer jenen Verbindungen, welche durch den systematischen Unterricht hervorgebracht werden, zahlreiche andre eingeleitet, theils mit andern Sätzen, theils mit Vorstellungsmassen, welche den besondern Fällen entsprechen, in

denen die Sätze zur Anwendung kommen. Es verhält sich hierbei ebenso, wie beim grammatischen Unterricht: Der Schüler kann die Präpositionen, welche den Dativ regieren, vielleicht an den Fingern herzählen; kommt aber eine von ihnen vor, so denkt er viel daran, daß sie in jener auswendig gelernten Reihe mit vorkommt, und er setzt getrost den Accusativ hinter sie. Freilich werden diese vielfachen Verbindungen des Gelernten nach allen Seiten hin auch durch das Fortschreiten im Systeme allmählig erreicht; aber der Fehler liegt gerade darin, daß dasjenige erst allmählig während des Fortschreitens erreicht wird, was schon vor dem Fortschreiten abgemacht sein sollte: gerade die ersten Schritte wird der Schüler nur schwer oder gar nicht machen können, und dadurch wird vielleicht das Ganze ins Stoden gerathen. Der Schüler weiß recht gut, daß die drei Winkel eines Dreiecks zusammen 180° ausmachen; aber er denkt bei diesem Satze nur immer an die Figur, an welcher ihm der Satz bewiesen ist; in einer zusammengesetzten Construction sieht er das Dreieck gar nicht, in welchem die Winkel, auf welche es gerade ankommt, enthalten sind. Daß man zu dem rechten Verständniß eines allgemein ausgesprochenen Satzes erst dann gelangt, wenn man ihn unter vielfachen verschiedenen Verhältnissen angewendet hat, bedarf wohl keines besondern Beweises; es mag aber noch darauf hingewiesen werden, daß der Schüler ohne vielfache Wiederholung nicht einmal eine feste Ueberzeugung von der Richtigkeit der geometrischen Sätze gewinnt. Er muß zwar die Bündigkeit des ebengeführten Beweises zugeben; aber ich glaube kaum, daß die Mehrzahl der Schüler allein im Vertrauen auf sie eine bedeutende Bette auf die Richtigkeit des Satzes eingehen würde, wenn auch der Beweis, was man so nennt, von ihr verstanden ist; viel eher vertraut der Schüler noch auf die Autorität des Lehrers. Er muß zwar die Bündigkeit des Beweises zugeben, aber der rechte Glaube kommt ihm doch erst durch die öftere Wiederholung. So kann man sich also in fast allen Beziehungen nicht mit Sicherheit darauf verlassen, daß der Schüler dem fernern Unterricht wird folgen können, wenn man nicht durch die Anwendung des Gelernten auf Übungsaufgaben für die Einübung desselben Sorge getragen hat. Es versteht sich von selbst, daß man auch des Guten zu viel thun kann und durch zu langes Verweilen bei den Aufgaben den Fortgang im eigentlichen Unterricht nicht zu sehr aufhalten darf; so wie auch, daß es nicht auf ein bleibendes Behalten aller jener Aufgaben ankommt. Sie können vergessen werden, denn sie haben ihren Zweck erfüllt, während die Aufgaben und Sätze des

Systems ein bleibendes Eigenthum — wenigstens für lange Zeit — des Schülers werden müssen.

Alle diese Gründe würden freilich ihr Gewicht verlieren, wenn es nicht möglich wäre, dem Schüler das Wesen der geometrischen Analysis klar zu machen und ihn in den Stand zu setzen, sich derselben wenigstens unter Beihülfe des Lehrers zu bedienen; dann würden, da man den Schüler nicht dem blinden Rathen überlassen darf, die Auflösungen der Übungsaufgaben vom Lehrer gegeben werden müssen, und alle die angegebenen Vortheile würden wegfallen. Es dürfte nicht überflüssig sein, das Wesen der geometrischen Analysis hier mit ein Paar Worten aus einander zu setzen, und dann an einem Beispiele zu zeigen, wie man den Schüler in das Verständniß desselben einführen kann.

Gewisse Stücke eines Gebildes heißen gegeben, wenn sie als wirklich vorliegend betrachtet werden. Ein Gebilde ist durch gewisse Bedingungen oder gewisse Angaben bestimmt, wenn entweder sich überhaupt nur ein einziges Gebilde construiren läßt, welches jenen Bedingungen genügt oder diesen Angaben gemäß entworfen ist; oder wenn alle Gebilde, welche dies thun, congruent oder doch gleich sind. Im letzten Falle ist das Gebilde nur der Größe nach, im vorletzten der Größe und Gestalt nach, im ersten außerdem auch der Lage nach bestimmt. Die eine Construction bestimmenden Angaben können nun aber von zweierlei Art sein: entweder kann man, indem man von einem der gegebenen Stücke ausgeht, durch Anwendung schon bekannter Operationen das ganze Gebilde ohne Weiteres erhalten; oder man muß aus den vorliegenden Angaben erst andre nicht gegebene Stücke der Figur, oder gewisse noch unbekannte Eigenschaften derselben herleiten, ehe man zur Construction schreiten kann. Es fehlt an einem passenden Wort, um diesen Unterschied zu bezeichnen; in Ermangelung eines bessern soll hier ein Gebilde, welches durch Anwendung schon bekannter Operationen aus den Angaben der Aufgabe hergeleitet werden kann, construierbar; die Angaben der Aufgabe sollen in diesem Falle Constructionsangaben, die gegebenen Stücke Constructionsstücke des Gebildes genannt werden. Eine Seite und die beiden anliegenden Winkel sind nicht allein Bestimmungs-, sondern auch Constructionsstücke des Dreiecks, indem man, wenn sie gegeben sind, ohne Weiteres das den Bedingungen der Aufgabe genügende Dreieck erhalten kann. Eine Seite, ein anliegender und der gegenüberliegende Winkel sind dagegen nur Bestimmungsstücke, indem man aus den gegebenen Stücken

erst den dritten Winkel herleiten muß, ehe das Dreieck construirt wird. Die Aufgabe der geometrischen Analysis ist nun aber, aus den in der Aufgabe enthaltenen Bestimmungsangaben die Constructionsangaben herzuleiten; der Weg, der hierbei eingeschlagen werden muß, besteht darin, daß man annimmt, man hätte ein den in der Aufgabe enthaltenen Angaben entsprechendes Gebilde schon, und nun aus den unmittelbar durch die Aufgabe vorgeschriebenen Stücken und Eigenschaften desselben andre herzuleiten sucht, durch welche es construirt wird. Das Verfahren der geometrischen Analysis und ihr Zweck sind also genau dieselben, wie bei algebraischen Untersuchungen. Ist mir die Gleichung $ax = b$ gegeben, so ist x durch die Beziehungen, in denen es zu a und b stehen soll, allerdings bestimmt; ich weiß aber noch nicht, durch welche Operationen ich es aus a und b erhalten kann. Leite ich aber aus obiger Gleichung die neue $x = b : a$ her, so weiß ich jetzt, daß ich x durch die als bekannt vorausgesetzte Operation der Division aus a und b erhalten kann. Daß das Verfahren der Algebra sich leichter auf bestimmte Regeln bringen läßt, als das der geometrischen Analysis rührt daher, daß über das x nur eine Voraussetzung zulässig ist — es kann nur eine Zahl sein —, während das Gesuchte in der Geometrie bald dieses bald jenes Gebilde sein kann, in der Regel aber etwas viel Zusammengesetzteres ist als eine Zahl. Wenn in der Arithmetik das Gesuchte eine Function von unbestimmter Form ist, so hat es mit der Aufstellung allgemeiner Regeln auch ein Ende.

Eine der vorigen ähnliche Auseinandersetzung, auch wenn sie noch so deutlich ausgesprochen wird, kann freilich dem Schüler wenig helfen; ihm muß das Wesen der geometrischen Analysis an einzelnen Beispielen durch wirkliche Ausübung derselben klar werden. Ehe man aber an die Auflösung von Aufgaben geht, welche einer eigentlichen Analysis bedürfen, muß der Schüler hinlänglich in der Auflösung solcher, welche unmittelbar die Constructionsangaben enthalten, geübt sein. Eine große Anzahl solcher Aufgaben kann und muß nach meiner Ansicht schon in dem geometrischen Vorbereitungsunterricht abgemacht sein; natürlich nur solche, bei welchen nicht die Kenntniß geometrischer Sätze vorausgesetzt wird. Die erste einer eigentlichen Analysis bedürfende Aufgabe sei nun z. B. folgende: „Es soll ein rechtwinkliges Dreieck construirt werden, in welchem die Summe der beiden Katheten $= s$ und die Hypotenuse $= a$ sei;“ womit nicht gesagt werden soll, daß diese Aufgabe gerade den Anfang machen müsse.

Es wird nun dem Schüler kurz gesagt, daß der eigentlichen Auf-

lösung eine Ueberlegung vorausgehen müsse über die Art und Weise, wie man das gesuchte Dreieck aus den gegebenen Stücken erhalten könne, und daß diese Ueberlegung die Analysis der Aufgabe heiße; ferner daß man bei der Analysis annehme, man hätte die gesuchte Figur schon, und dann solche Eigenschaften derselben auffuchen müsse, mit deren Hülfe man sie construiren kann. ABC sei das gesuchte Dreieck, und zwar sei bei A der rechte Winkel. In ABC kennt man nun BC, es soll $= a$ sein, und den Winkel A; das dritte gegebene Stück, die Summe der beiden Katheten, ist dagegen noch nicht in der Figur enthalten. Man muß sie hineinbringen, zu dem Ende AB über A verlängern und auf der Verlängerung von A aus die Strecke $AD = AC$ abtragen. Die Figur muß nun so gezeichnet werden, daß $BD = s$, $BC = a$ und $BAC = 1 R.$ ist*).

Man macht nun den Schüler darauf aufmerksam, daß er bei der Analysis alle hervortretenden Punkte der Figur sich durch gerade Linien verbunden, alle Geraden sich bis zum Durchschnitt verlängert denken, daß er also in der vorliegenden namentlich die Linie CD ziehen müsse. In der entstandenen Construction kann die Linie DB gezeichnet werden, denn ihre Länge ist gegeben ($= s$), ihre Lage und Richtung aber willkürlich. (Man könnte auch den Versuch machen, die Construction mit dem Ziehen der Linie BC zu beginnen; er würde aber nicht zum Ziele führen). Zunächst wären nun die Linien DC oder BC zu ziehen; ihre Anfangspunkte sind gegeben, die Richtungen, nach denen sie gezogen werden müssen, dagegen noch unbekannt. Diese Richtungen werden aber angegeben durch die Winkel D und B; einer dieser Winkel muß also erst aufgefunden werden. Mit dem Winkel B wird dies nicht gelingen; der Winkel D ist dagegen leicht aufzufinden. D liegt nämlich in dem Dreieck DAC; dieses Dreieck ist aber gleichschenkelig; folglich $D = DCA$. Die Summe der beiden letzten Winkel ist gleich ihrem Außenwinkel CAB oder $1 R.$; jeder von ihnen also $= \frac{1}{2} R.$ Da nun von der Geraden DC der Anfangspunkt und der Winkel, welchen sie mit DB bildet, bekannt sind, so kann sie der Richtung nach gezeichnet werden. In ihr liegt der Punkt C; da außerdem C um a von B

*) Es versteht sich von selbst, daß der Schüler möglichst alles dieses selbst finden muß. Er könnte nun freilich auch AB über B hinaus verlängern und hierauf AC abtragen und würde so eine unbrauchbare Figur erhalten. Später muß man den Schüler auch einmal versuchen lassen, den falschen Weg zu gehen; im Anfang ist es dagegen rathsam, ihm diesen zu versperren.

entfernt sein soll, so muß dieser Punkt in einem Kreise liegen, der mit dem Halbmesser a um B gezogen ist; er muß also da liegen, wo dieser Kreis die Gerade DC schneidet. Nun kann aber BC gezeichnet werden, denn sie muß die Punkte B und C mit einander verbinden; dasselbe gilt von CA , denn sie ist die Senkrechte von C auf DB ; alle Stücke der Construction können also gefunden werden.

In dem Vorigen ist nur der Gang der Untersuchung angegeben, die natürlich dem Schüler nicht vorgetragen, sondern ihm abgefragt werden muß und bei welcher die wörtliche Anführung der angewandten Behauptungen nicht zu unterlassen ist. Ich meine — oder vielmehr ich weiß aus Erfahrung — auch der weniger fähige Schüler wird den Zweck der ganzen Untersuchung begreifen, er wird nach einiger Zeit ähnliche ziemlich selbständig anstellen können. Hat er die Analysis begriffen, so kann er die Auflösung selbst angeben, und auch das Auffinden des Beweises und der Determination — so weit sie dem Standpunkt des Schülers nach berücksichtigt werden kann — wird keine großen Schwierigkeiten verursachen. Ist aber erst eine Reihe von Aufgaben auf diese Weise durchgenommen, so wird die dadurch erlangte Fertigkeit im geometrischen Denken den Erfolg des Unterrichts im System merklich befördern.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens. Von Dr. E. A. Klette. Breslau, Kern. 66 S.

In dem Augenblick, wo wir in Preußen einer Entscheidung über die definitive Organisation und Stellung der höhern Bürgerschule entgegensehen, nimmt gewiß Jeder, der sich für die Gestaltung des Schulwesens überhaupt interessirt, eine Rundgebung auf dem Gebiete des Realschulwesens mit erhöhter Spannung in die Hand. Dies um so mehr, da das erwartungsvolle Schweigen, welches ein Beweis ist von dem allgemeinen Gefühl und der Anerkennung des Gewichts der bevorstehenden Entscheidung, überhaupt nur durch wenige öffentliche Äußerungen unterbrochen wird. Wer sein Votum jetzt außer in den amtlichen Gutachten in der Tagespresse abgibt, kann also auch eine der beabsichtigten Aufmerksamkeit des Lesers angemessene Bestimmtheit des Urtheils verlangen. Ist es nun einer der namhaftesten Directoren einer der ältesten und größten höhern Bürgerschulen, so ist es doppelt Pflicht gegen ihn und gegen die Sache, seine Rundgebung genau zu prüfen, ob sie wirklich das Reagens ist, welches den jahrelangen Proceß beendet und alle werthvollen und nützlichen Stoffe niederschlägt.

Wir wollen zuerst im Großen angeben, welches die Wünsche des Verfassers für die höhere Bürgerschule sind, und welche Wege er sie möchte einschlagen sehen.

Die höhere Bürgerschule soll die Bildungsanstalt für alle nicht studirenden Stände Deutschlands werden (S. 42). Sie bildet alle diejenigen, welche ihre Fachbildung nicht in einer der gelehrten Facultäten empfangen müssen (S. 54). Sie hat also nicht den Zweck Gelehrte zu bilden (S. 45), wohl aber will sie als vorbereitende

Lehranstalt für die polytechnischen Schulen oder die realistischen Fachschulen oder Akademien (S. 28) gelten, und wenn schon die künftigen Industriellen die große Mehrheit ihrer Schüler bilden, doch den künftigen Offizier, Bureaubeamten, Thier- und Wundarzt, Künstler nicht ausschließen (S. 44). Sie will nicht eine Fachschule sein, welche unreife Knaben, noch ehe sie in ein bürgerliches Gewerbe eingetreten sind, schon einseitig für dasselbe Vorbilden will (S. 38), sondern ihre Zöglinge sollen nur theils durch den Unterrichtsstoff, theils durch die Behandlung desselben sich das Geschick erwerben, sich alsbald bei dem Eintritt in das geschäftliche Leben in dem erwählten Beruf [d. h. Geschäft] zurecht zu finden (S. 45). Sie sind ein Bedürfnis für den höheren Bürgerstand (S. 29), hervorgerufen durch den Sinn für das Höhere, nicht bloß Nützliche (S. 39); nothwendig neben den Gymnasien, in welchen die industriellen Stände diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht finden, deren sie als Grundlage eines erfolgreichen technischen Betriebs bedürfen (S. 17). Diejenigen Schichten aber der bürgerlichen Gesellschaft, deren Thätigkeit auf die Natur und die materiellen Interessen des Lebens gerichtet ist, soll sie eben über dieselben emporheben, ihren Beruf soll sie vergeistigen, verklären, veredeln (S. 43). Die Aufgabe nun, in dem Schüler Gedanken, Ideen und Gefallen an dem Schönen zu wecken, den Sinn für die höchsten geistigen Interessen oder für das Ideelle zu pflegen, den Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Lehrstoffs dem Triebe nach Erkenntnis der Wahrheit unterzuordnen, vermöchte die höhere Bürgerschule zu lösen ohne allen fremdsprachlichen Unterricht (S. 58, 59). Dennoch ist dieser der höhern Bürgerschule wesentlich. Und zwar ist der Unterricht im Lateinischen nothwendig, namentlich in den unteren und mittlern Classen als für jetzt noch bestes formales Bildungsmittel, um das Abstraktionsvermögen zu üben (S. 60), der im Französischen und Englischen, in den oberen Classen in den Vordergrund vor dem Lateinischen tretend, theils um des größern Bedürfnisses willen, theils weil die Denk- und Anschauungsweise dieser Völker bei dem gegenwärtigen Verkehr mit ihnen am wenigsten den Industriellen fremd bleiben dürfen. Indes genügt es für den Schüler, den Geist (des Alterthums und) der Neuzeit so weit in sich aufzunehmen, wie weit die deutschen Classiker ihn in den deutschen Geist aufgenommen haben. Dies kann durch Privatlectüre unter angemessener Leitung geschehen. Ein ganzes Stück von Racine, Molière u. A. kann gelesen werden; der Hauptgewinn dieser Lectüre ist außer dem sprachlichen ein ästheti-

ſcher, die Anſchauung einer Kunſtform in einer fremden nationalen Färbung (S. 61, 62). Eine mehr als mittelmäßige Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache iſt auf der Schule nur zu erreichen, wenn man dieſe zur Unterrichtſprache macht (S. 62). [Der Verfaſſer ſpricht ſich nicht dafür, auch nicht dawider aus; es iſt indes wol anzunehmen, daß er darauf verzichtet.] Grammatiſche Correctheit aber in den fremden Sprachen, die nun einmal dem Deutſchen als das höchſte gilt, iſt nicht ohne Spannkraft des Geiſtes, Anſtregung des Verſtandes und ausdauernden Fleiß zu erreichen. Darnum acceptiren wir ſie als formales Bildungsmittel. Dann aber, fährt der Verſ. fort, werden wir weder im Lateinſchreiben die Leichtigkeit eines Cicero, noch in franzöſiſchen und engliſchen Aufſätzen „eine ächt franzöſiſche oder engliſche Färbung“ bei unſern Schülern erreichen (S. 63).

Wir müſſen hier in der objectiven Darlegung der Anſichten und Wünſche des Herrn Verfaſſers abbrechen. Dann! Alſo wenn wir durch Spannung des Geiſtes, Anſtregung des Verſtandes, ausdauernden Fleiß grammatiſche Correctheit erreichen, oder ſie wenigſtens erſtreben, dann werden wir ächt franzöſiſches Colorit nicht erreichen? Hindert die Correctheit die ächte Färbung? Oder iſt das was eben formale Bildung heißt, nur formale Bildung für die Correctheit und nicht für den Styl? Aber dann geht ja der ganze Begriff der formalen Bildung verloren, unter der man ja eben nicht einen reichen Beſitz an Vorſtellungen und Kenntniſſen verſteht, ſondern die Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorſtellens, des Uebergehens von einer Vorſtellung zur andern, die Fähigkeit verwickelte Beziehungen zu faſſen, aus allgemeinen Geſichtspunkten her den Stoff zu beherrſchen.

Oder müſſen wir die Worte des Verfaſſers noch genauer nehmen? Er ſagt: da ſich ſolche (d. h. grammatiſche) Correctheit nicht ohne Spannkraft des Geiſtes, ohne Anſtregung des Verſtandes und nicht ohne ausdauernden Fleiß erreichen läßt, ſo wollen wir ſie als formales Bildungsmittel acceptiren. Iſt die Correctheit das formale Bildungsmittel? Correctheit ein Mittel zur formalen Bildung? Correctheit iſt doch richtige Form des Ausdrucks, nicht Mittel, den Ausdruck richtig zu formen. So geht es aber mit der formalen Bildung. Der unklare, zweideutige Begriff macht die Rede unklar.

Oder iſt Correctheit ein Mittel des Abſtractions- und Subſumtions-Vermögens (sit venia verbo!)? Aber Correctheit des Ausdrucks iſt doch ſelbſt ein Beweis der Uebung und Sicherheit im Verſtehen der

Grammatik, im Abstrahiren der Regel, im Subsumiren des einzelnen Falls.

Oder sind Spannkraft des Geistes, Anstrengung des Verstandes, ausdauernder Fleiß als die formalen Bildungsmittel gemeint? Nach dem Wortlaut nicht. Der Verf. hätte sonst schreiben müssen: „sie als formale Bildungsmittel acceptiren.“ Wäre nun so zu lesen, und sind wirklich die Spannkraft und die Anstrengung und der Fleiß formale Bildungsmittel, oder Mittel, durch welche die Form gebildet wird, hindern denn sie die Erwerbung französischen Colorits?

Echt französische oder englische Färbung sind nach des Verfassers folgenden Worten (S. 63) ideale Forderungen, welche deutsche Professoren wol stellen, aber selbst nicht erfüllen können. — Nicht ganz so ideal, Herr Dr. M., französisches Colorit ist vielmehr leichter zu erreichen, als grammatische Correctheit. Sie widersprechen sich aber auch in dem nächsten Satze. O ja, sagen Sie, es vermag der Deutsche wol auch in einer fremden Sprache sich gewandt und leicht schriftlich auszudrücken. Können wir Leser hier unter gewandt und leicht etwas andres verstehen, als was oben ächte Färbung heißt? Unmöglich. Sie sagen: „im Lateinschreiben die Leichtigkeit eines Cicero, in französischen u. Aufsätzen eine ächt französische u. Färbung. Müssen wir nicht Gewandtheit und Leichtigkeit des Ausdrucks in der fremden Sprache für gleichen Sinnes nehmen, in dem oben Leichtigkeit und ächte Färbung stand. Jedenfalls bleibt Ihr Zugeständniß, daß Leichtigkeit und Gewandtheit des Ausdrucks in der fremden Sprache wohl erreichbar sei. Wollen Sie nun trotzdem darauf verzichten, auf Grund Ihres folgenden Satzes: „in der Regel aber drückt er (der Deutsche) sich dann in der Muttersprache ungewandter aus,“ so können wir diesen, den sie nicht beweisen, auch wol schlechthin für nicht erweislich, also für unmaßgeblich halten.

Warum wir hier nun so scharf und genau lesen? Weil wir hier an eine Haupt-Differenz zwischen Ihrer und unsrer höhern Bürgerschule geführt werden.

Die „ideale Forderung“ ächt französischer und englischer Färbung ist freilich dann unerfüllbar, wenn der Umfang der Lectüre in den fremden Sprachen so gering ist, wie Sie ihn setzen, und wenn noch dazu der beste Theil der Prosalectüre dem Privatstudium zugewiesen wird. Obgleich Sie nun sich davor verwahren, daß die höhere Bürgerschule nicht bloß und vorzugsweise die abstrakt-sprachliche Bildung ins Auge fasse, und daß die höhere Bürgerschule nicht auf den für ihre

Zwecke ganz unpraktischen Weg einer einseitigen grammatisch-abstracten Bildung hingetrieben werde, wie sie sich sogar in den Gymnasien als schädlich erwiesen habe: so belassen Sie doch der höhern Bürgerschule die Aufgabe des correcten Gebrauchs der fremden Sprache, der doch ohne abstract-grammatische Studien nicht erreichbar ist, und zwingen sie, da Sie den fremdsprachlichen Litteraturen nicht Raum gewähren, durch ihren realen Inhalt für die Bildung der Schüler bildend zu werden, das was an sprachlichem Unterricht, auch an Französischem und Englischem, ihr übrig bleibt, rein oder doch ganz überwiegend nach der einseitig grammatischen Richtung hin zu wenden.

So erklärt sich nun auch wol des Verfassers Satz: In der Wahl und dem Umfange der fremden Sprachen liegt der Unterschied der höhern Bürgerschule gegen das Gymnasium (S. 54). Daß dieser Ausspruch nicht etwa nach einem richtigeren Verständniß der oben besprochenen Worte anders als er lautet zu verstehen sei, dafür bürgt uns dies, daß wir mehrere ganz ähnliche Stellen desselben Inhalt finden; S. 45: Die höhere Bürgerschule hat einen specifisch von dem Gymnasium verschiedenen Charakter; S. 49: in dem auf die Lehrgegenstände zu verwendenden Zeitmaße liegt die Verschiedenheit der Anstalten. Wir müssen vielmehr den obigen Satz aus dem erklären, was wir als die nothwendige Folge der Stellung und Ausdehnung des Unterrichts in den neuern Sprachen gefunden haben, die der Verf. festsetzt. Es unterscheidet sich also das Gymnasium in Betreff der Bildung, welche es mittelst seines Sprachunterrichts giebt von der höhern Bürgerschule folgendermaßen: Das Gymnasium giebt abstract sprachliche oder grammatische Bildung, kann aber auch durch die Litteratur das classische Alterthum dem Schüler erschließen (S. 60), kann, setzen wir hinzu, außer Uebung im philologischen Erkennen auch Uebung im historischen und speculativen Erkennen durch seinen Sprachunterricht geben. In der höhern Bürgerschule dagegen, das heißt in der höhern Bürgerschule des Hrn. Dr. Kl. „schlage man den Werth des fremdsprachlichen Unterrichts nicht zu hoch an“ (S. 59). „Es wäre ein thörichtes Verlangen, ist auch nicht nöthig,“ sagt der Verf., „dem französischen und englischen Sprachunterricht in der höhern Bürgerschule dasselbe Zeitmaß einzuräumen, wie dem lateinischen und griechischen im Gymnasium.“ Nun das verlangt freilich bei der größeren Leichtigkeit der Sprache und bei der größeren Nähe der Anschauungsweise und des Gedankenkreises der modernen Völker Niemand, wohl aber muß man ihm, wenn man in der höhern Bürgerschule seine ganze

bilbende Kraft ausnützen will, ein Zeitmaß einräumen, bei dem aus der Litteratur mehr als ein ästhetischer Gewinn zu ziehen ist; bei dem der Unterricht nicht im Formalen beschränkt bleibt, sondern darauf ausgehen kann, was etwa Scheibert oder Dr. Kobolsty*) ihm als Aufgabe gestellt haben. Die höhere Bürgerschule soll in der That Englisch lehren, nicht bloß um „Shakespeare tiefer erfassen zu lassen,“ oder um der Feinheiten von *I will, You should, You ought* willen, ganz zu schweigen natürlich von den Bedürfnissen des *commis-voyageur* und sogar auch von denen des Architekten, der in England, was er in Deutschland trotz aller seiner Bauakademien nicht kann, deutsche, vulgo gothische Baukunst verstehen und ausüben lernen möchte: sondern sie will in der englischen Sprache dem Schüler den Schlüssel zum Verständniß dieser Nation, ihrer Geschichte, ihrer Verfassung, ihrer Cultur, ihrer Industrie, ihrer Politik, ihres Handels, ihrer Volkswirtschaft zc. in die Hand geben.

Was zwingt nun Herrn Dr. Kl. zu der Beschränkung seines fremdsprachlichen Unterrichts? Wir finden dafür keinen andern Grund, als die übertriebene Ausdehnung des naturwissenschaftlichen. Der Verf. will dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem Zeichenunterricht eine Ausdehnung geben wie sie nöthig ist, wenn das Entstehen von lauter Fachschulen verhindert werden soll.

Darüber macht er seine höhere Bürgerschule selbst zu einer Fachschule im Dienst der Industriellen. Indem er all deren Forderungen an naturhistorischen zc. Kenntnissen nachgiebt, hebt er die Ansprüche der höhern Bürgerschule auf die Bildung aller derjenigen Männer auf, welche Menschen, sittliche Wesen, und nicht bloß Maschinen und Maschinenarbeiter zu regieren haben.

Herr Dr. Kl. construirt seinen Lehrplan nicht aus dem Lebensboden des gesammten Berufs der höhern bürgerlichen Stände, sondern entwickelt ihn aus dem Schema der Wissenschaft und wie nach einem Compendium der Naturgeschichte der drei Reiche.

Zwar ist in der Schrift nicht ein detaillirter Lehrplan, oder auch nur eine Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände nach den in der Schule gemäß dem Lebensalter der Schüler unterschiedenen drei Unterrichtsstufen mitgetheilt. Indes werden wir nicht fehl gehen, wenn wir ihn aus den Andeutungen von S. 55 ff. construiren. Der Verf. hat (S. 33) die oberen Klassen der höhern Bürgerschule als diejenigen

*) Siehe Pädag. Rev. 1846, Bd. 42, S. 105 ff.

bezeichnet, in denen diese erst ihr eigenthümliches Wesen entfaltet. Hierin treffen wir genau auch unsere Meinung wieder. Wenn er nun als das eigenthümliche Lehrmaterial der höhern Bürgerschule aufzählt: Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Physiologie, mathematische, physische, politische Geographie u. u., wenn er also die ganzen descriptiven Naturwissenschaften in die obersten Stufen der höheren Bürgerschule mit hinein nimmt, so sehen wir, wodurch er gezwungen wird, den sprachlichen Unterricht auf seine abstract grammatische und philologische Seite zu beschränken, oder wenigstens die reale Seite desselben, um sie kurz zu bezeichnen, wesentlich zurücktreten zu lassen.

So gestaltet sich also der Lehrplan bei Herrn Dr. Kl. nicht nach psychologisch-pädagogischen und diätetisch-didaktischen Principien, sondern nach den Wünschen der Praktiker, welche der Schule alle Arbeit des Lernens von positivem Wissensmaterial zuschieben mögen. Der Verf. dient aber dem bürgerlichen Leben schlecht, wenn er den Industriellen dienen will. Die Forderungen der Schulgemeinde der höhern Bürgerschule muß man recht verstehen, nicht nach ihrem bloßen Wortlaut. Hierüber hören wir wol noch einmal Scheibert in seinem Buch über das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule S. 75 ff. „Setzt es gäbe ein so feines Ohr, aus den verschiedenartigsten sich durchkreuzenden Stimmen die eigentliche Melodie und auch den Text heraus zu hören, so wird man doch immer einiges Bedenken haben, ob man trotz dem herausgehörten Wort das eigentlich Gemeinte gefaßt habe. Zunächst denke man, daß Jedermann heute daran gewöhnt ist, in den Schulen nur Behandlung von Lehrgegenständen zu suchen. Wenn also diese Leute nun wirklich einen praktischen Sinn, Geschmaç, Gemeinfinn u. für ihre Kinder als die wesentlichen Momente im künftigen Berufsleben sich denken mochten, so könnten und können sie dies ja nach dem heutigen Zuschnitt der Schulen gar nicht anders als mit Lehrgegenständen bezeichnen; sie nannten es Rechnen und Zeichnen und Physik und Technologie und Brieffschreiben und wer weiß wie sonst noch. Sie konnten zur Schule nicht anders als in der beschränkten Schulsprache reden, meinten aber möglicher Weise damit etwas ganz Anderes und viel Allgemeineres..... Der Kampf gegen Latein und Alterthum ist factisch nichts Anderes, als ein Abweisen der durch das Gymnasium gegebenen und angebahnten geistigen Richtung. Die Forderung von Naturwissenschaften mit Allem, was darum liegt, ist keine andere als die der Betheiligung des Geistes am Realen.“ Realität

hat aber doch nicht die Natur allein, sondern erst recht jede objective Macht des geistigen Lebens. Hr. Kl. denkt in der That von der höhern Bürgerschule und von den Büchern zu gering, wenn er sagt (S. 53): In Gegenden, wo die Natur nur wenig bietet und auch kein lebhafter Verkehr ist, wo der Bildungsstoff nur aus Büchern zu schöpfen ist, wird ein Gymnasium besser gedeihen, als eine Realschule. „Befähigung für den Beruf (nicht das Geschäft) hat das Volk gewollt und will es heut noch, und wenn man sie ihm meinte mit Lehrobjecten geben zu können und es mit diesem Schulwissen abspeisen zu müssen vermeinte, zumal es selber ja ein solches gefordert habe, so hat man dem Volke Unrecht gethan, es mißgedeutet.“ Der ganze Bildungsweg der höhern Bürgerschule soll freilich ein naturhistorischer sein, was im Sinne Scheiberts l. c. Seite 56 hier verstanden werden soll; aber nicht sollen darum die Naturwissenschaften die Schule beherrschen. Nur auf einer niedern Stufe sind die descriptiven Naturwissenschaften brauchbar, um an ihnen ein vom Realen erfülltes concretes Wissen, ein Wissen über einen Inhalt aus dem Inhalt heraus und somit abgeschlossene Bildung zu geben. Auf der höhern Stufe müssen sie Raum geben dem Realen, was auf dem Gebiete des Geistes liegt. „Einer materialisirenden Grundanschauung von der Seele gilt der äußere Umfang des Wissens als Etwas in sich Bedeutendes“ (Schubart, Päd. Rev. 1857, Nr. 3, S. 217).

So wagt nun der Verf., was nicht gewagt werden darf, auch schon den jugendlichen Geist durch das Gewicht, das moralische Gewicht des Unterrichtens nach dieser aus Materialismus stammenden und dem Materialismus dienenden Auffassung des Bedürfnisses hin gravitiren zu lassen. Wenn er das Interesse des Schülers so stark auf die Natur wendet, zu stark, weil das Interesse für das höhere geistige Leben, die Versenkung in dieses und die Bildung für dieses nicht dem Alter und den Kräften und dem künftigen Berufsleben gemäß hervortritt, zu stark, weil dem Schüler im sprachlichen, literarischen, geschichtlichen überhaupt ethischen Gebiet nicht abverlangt wird, was er leisten könnte, wenn die Bildung richtig geleitet würde: so zeigt er in seiner Verwahrung gegen die Absicht dem Utilitätsprincip zu dienen, um es nur gerade heraus zu sagen, eine Unklarheit über das Wesen der höhern Bürgerschule und das Wesen jeder Schule, so weit sie rein unterrichtlich wirkt. Er macht in Schlesien aus der höhern Bürgerschule eine Gewerbeschule, wie man in Stettin ähnlich verfahren aus ihr eine Handelsschule machen würde. Und „praktisches Geschick“ (S. 45)

wird er trotzdem nicht „in ihr üben;“ praktisches Geschick giebt das Leben allein. Praktische Anstellungkeit könnte freilich ein Schulleben geben, wie es uns Scheibert dargestellt hat — wäre es nur nicht als idealistisch! desavouirt.

Unser Vorwurf soll und kann Hrn. Dr. Kl. nicht kränken. Wir sind ja über das, was die höhere Bürgerschule soll und kann, abgesehen etwa davon, daß wir in unsrer höhern Bürgerschule auch für Studien innerhalb der philosophischen und medicinischen Facultät glauben befähigen zu können, mit ihm einig. Hr. Dr. Kl. wird sich berufen auf die zahlreichen Stellen seiner Brochüre, in denen er den Werth der Berufsbildung gegen die Abrichtung für das Geschäft, des Bürgerthums gegen den Mammonsdienst, den idealen Kern der höhern Bürgerschule (S. 47) gegen ihren nach Thalern zu schätzenden chemischen Unterricht, die Vorzüge der norddeutschen höhern Bürgerschule überhaupt gegen die österreichische und schwäbische Realschule und gegen die preußische Gewerbeschule hoch hervorhebt. Aber er wählt, unsres Erachtens, nicht die richtigen Mittel, um sein Ideal zu verwirklichen. Dazu muß er von der naturhistorischen Seite abbrechen, und zu der sprachlich-literarischen zulegen.

Wohl verstanden, wir sprechen hier überall nur von der hier vorliegenden Schrift des Hrn. Dr. Kl., weder von ihm als Director, noch von den Leistungen seiner Schule. In dieser Schrift also glauben wir eine gewiß nur theoretische Unklarheit in Betreff der Wirkung des Unterrichts zu finden. Begreiflich wird uns diese aus der wie uns scheint verfehlten historischen Einleitung, in welcher der Verf. den Gang darlegt, wie sich die deutsche, oder besser die preußische höhere Bürgerschule aus dem Gymnasium heraus innerhalb der letzten 30 Jahre entwickelt habe.

Stutzig werden wir schon bei dem Satz (S. 54): der Unterschied der höhern Bürgerschule vom Gymnasium liegt in der Wahl und dem Umfange der fremden Sprachen. Danach könnte man unter der Kl.schen höhern Bürgerschule sich ein Gymnasium mit neueren Sprachen statt Lateinisch und Griechisch denken. Dieser Unterschied von dem rein formal bildenden Gymnasium von vor dreißig Jahren wäre um so mehr geringfügig, da wie wir oben gesehen Herr Dr. Kl. seinem Sprachunterricht eine eben nicht erheblich andre Aufgabe zuertheilt, als die der abstract-grammatischen Bildung. Nun soll aber die Loslösung der höhern Bürgerschule aus dem Gymnasium eben daher erfolgt sein, daß das bürgerliche Leben diese sprachlich-formale Bildung abgelehnt habe. So ist also Hr. Kl. mit seiner höhern Bürgerschule wieder da

angekommen, von wo sie vor 30 Jahren ausgegangen ist, nur hat er ihr statt der für den Zweck weit vorzüglicheren alten Sprachen die neueren eingeschoben.

Aber dem Satz von der Einerleiheit beider Anstalten widerspricht eine andere Stelle, wo der Unterschied specifisch genannt wird (S. 45). Der specifische Unterschied muß also aus dem Unterschiede im Maß des Sprachunterrichts herrühren. Nun bedingt das geringe Maß des Sprachunterrichts in der höhern Bürgerschule eine Beschränkung seiner Aufgabe auf die grammatische und allenfalls noch die ästhetische Seite, während das Gymnasium die historische und philosophische dazu ins Auge fassen, ja dominiren lassen kann. Es ergiebt sich also wieder eine Herabsetzung der höhern Bürgerschule gegen das Gymnasium, während doch die höhere Bürgerschule von heute eine Blüthe oder Frucht der Entwicklung des Gymnasiums sein soll. Können wir nun dem, was Hr. Dr. Kl. durch seinen naturhistorischen Unterricht auf den obersten Stufen in der höhern Bürgerschule erreichen will, unmöglich gleichen Werth für die geistige Bildung mit dem entsprechenden literarischen Unterricht in den obersten Classen des Gymnasiums zusprechen, so folgt ein neues Sinken der höhern Bürgerschule gegen das Gymnasium und die höhern bürgerlichen Stände thäten wirklich klüger, sie kehrten zu dem einfachen Gymnasium zurück. Dann würden sie freilich wiederum den Mangel einer in sich abgeschlossenen Bildung schmerzlich empfinden, welche das Gymnasium nun einmal nicht geben kann und nicht zu geben braucht. Und wer weiß, ob dann ein zweiter Scheitern zum zweiten Mal mit einer Schrift über das geistige Proletariat*) Sturm liefe gegen eine Art der Bildung, welche nur „ein Wissen hat über die Form, nach welcher der Geist die Vorstellungen verknüpft und durch die Verknüpfung selbst sich die Richtigkeit des geistigen, dialectischen Fortschritts sichert, welche ein Können hat in der Form, und daher als eine besondere geistige Geschmeidigkeit erscheint, welche nicht von dem realen Inhalt der Vorstellungen zu den aus diesem Inhalte sich bedingenden Verknüpfungen derselben fortgegangen ist, sondern die geistigen Vorstellungen, den Begriff von den Dingen als einen in der Seele mehr oder weniger fertigen voraussetzt, sich die Verknüpfungsformen der so fertigen Vorstellungen an wiederum gegebenen Verknüpfungsformen einzuüben sucht und schließlich sie auch selber zu erforschen und so den Geist in seiner geistigen Thätigkeit zu er-

*) Siehe Päd. Rev. Bd. XV. Juni 1847.

fassen“*). Eine in sich abgeschlossene Bildung giebt nun die Kl.ſche höhere Bürgerschule in der That nicht. Der Verfasser wird wenigstens nicht erweisen können, daß die Schüler seiner Schule durch ihre Herrschaft über die fremden Sprachen sich aus diesen einen andern Inhalt erschließen, als eben wieder die Form selbst. So muß er also nicht bloß zugeben, daß seine höhere Bürgerschule „nicht auf demselben wissenschaftlichen Standpunkt stehe, wie die Gymnasien“ (S. 46), weil sie statt der alten Sprachen die neuern und die Naturwissenschaften betreibt, sondern daß sie deswegen, weil sie die Bildung weder durch Universitätsstudien, noch in dem eignen Schulgange abschließt, nicht nur nicht die höchste Bildung geben kann, was auch die richtig organisirte höhere Bürgerschule nicht kann und nicht will, sondern sich dazu verurtheilt, eine an sich mangelhafte, unvollkommne, hohle und darum schädliche Bildung zu geben, welche ihren Träger auch noch bei vielen vielen Kenntnissen arm und erwerbsunfähig und als geistigen Proletariat erscheinen läßt.

Hr. Kl. spricht sich entschieden gegen die einseitige Verstandesrichtung aus, Formalismus genannt (S. 5), die einseitige formale Bildung, wie sie die Gymnasien vor 30 Jahren gegeben, welche zwar scharfsinnige Juristen, kritische Exegeten des alten und neuen Testaments u. gebildet, welche aber auch dazu beigetragen, im Verein mit einer damals alle Gebiete des Wissens beherrschenden Begriffsphilosophie Doctrinärs zu erzeugen, die das historisch gegebene Material mißachtend sich für scharfsinnig genug und für berechtigt hielten, erst die historische Basis des Glaubens, dann den Staat selbst kritisch zerlegen und auflösen zu dürfen. Nun, daß die Doctrinärs so große Kritiker gewesen, müssen wir bezweifeln. Project- und Theorienmacher sind sie für reale Zustände, deren Bedeutung, Berechtigung und Widerstandsfähigkeit sie nicht weiter in Anschlag bringen. Sie zerlegen nicht Staaten, sondern wollen sie neu machen.

Solche formale Bildung vermittelt nun aber genau auch die Kl.ſche höhere Bürgerschule. Wir verstehen sie freilich etwas anders als er, das ist aber für das, was wir darüber zu sagen haben, nicht von Einfluß. Für ihn ist formale Bildung die Bildung der Geistesvermögen, Abstractionsvermögen, Anschauungsvermögen, Empfindung oder (S. 61) Gemüth, also die Bildung der Formen des Geistes, diese ohne einen Inhalt gedacht. Für uns ist formale Bildung die-

*) Scheibert, Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule. S. 38 ff.

jenige, welche ihren Inhalt hat an den Formen, welche also auch nur an der Beschäftigung mit den Formen gewonnen wird. Das Verstehen der Formen führt zu einer mehr oder weniger sichern Handhabung der Formen. Eine Form hat der Gedanke in der Sprache. Daher giebt die Arbeit an dem Verständniß der Formen des Gedankens Uebung im philologischen Erkennen, oder formale Bildung schlechthin. Diese ist das Fundament und die Voraussetzung jeder höheren Bildung. Eine Form hat aber auch der Wille und die Willensverhältnisse. Daher ist eine ethische formale Bildung denkbar — und wie oft, ja wol leider nur zu oft wirklich vorhanden. Sie hat ein Verständniß von Zuständen des innern Lebens, ohne innerlichen Antheil, sie kennt stets einen höheren Standpunkt, von dem aus sie so kalt und ruhig das Ringen der Begeisterung und das Opfer der Hingebung historisch verlaufen sieht. Also nicht, weil einseitig formale Bildung nur eine Uebung des Abstraktionsvermögens ist (S. 5), und weil, je höher die Abstraction, je allgemeiner der Begriff, desto ärmer sein concreter Inhalt (S. 6), nicht darum bildet, wer den Verstand einseitig bildet, nicht den Geist in seiner Fülle und Tiefe, und nicht darum ist die Gymnasialbildung von vor 30 Jahren mangelhaft und ungenügend gewesen. Sondern weil erst die Bildung, welche außer den Formen auch den Inhalt der Formen selbst dem Geiste zum Inhalt giebt, eine in sich abgeschlossene ist, wie sie das Gymnasium nicht zu geben braucht, dem die Universität nachfolgt, wie sie aber der höhere Bürgerstand braucht: darum ist eine höhere Bürgerschule berechtigt, welche diesen specifischen Unterschied von dem Gymnasium auslebt. Für eine solche aber sehen wir die kl. sächs. höhere Bürgerschule nicht an.

Wir müssen ferner gegen Hrn. Kl. behaupten, daß die höhere Bürgerschule sich gar nicht aus dem Gymnasium entwickelt hat, daß sie vielmehr eine wesentlich neue Berufsschule ist, eine Schöpfung des Bürgerthums, gezeugt aus den in dem neu sich gestaltenden Ständeleben bewußt gewordenen Gedanken von Volksindividualität, Bürgerthum, Macht der Industrie und des Gewerbes. Ihre Wiege, aber auch nur ihre Wiege sind die Bürgerschulen gewesen. Die Gymnasien haben eine Zeitlang versucht, die höhere Bürgerschule, die schon in voller Entwicklung begriffen war, in sich aufzunehmen. Sie sind jetzt wol seit den neuesten Erlassen völlig aus diesem Irrwege herausgeführt. Nicht aber hat sich die höhere Bürgerschule aus dem Gymnasium gelöst. Es kann auch Herrn Kl. mit dieser Meinung wol nicht ganzer Ernst sein. Wie könnte er wol den Passus rechtfertigen, daß die

Gymnasien zu der Erweiterung ihres Lehrmaterials mit Französisch, Naturbeschreibung, Physik u. gedrängt worden seien (S. 14) durch Nordpolerpeditionen, Schraubendampfer, Photographie und Naturselfdruck?

Zum Schluß sagt Herr Dr. Kl. über die erziehliche Wirkung der höhern Bürgerschule (S. 65 und 66) folgendes: Sie betrachte sich nicht bloß als eine Lehranstalt. Erziehen aber kann sie durch Gewöhnung ihrer Schüler an die strengste Ordnung und Pflichterfüllung, an Fleiß und willigen Gehorsam. Sie leite den Schüler mit väterlicher Milde und doch mit strengem sittlichem Ernst, übe ihn in der Beherrschung seiner selbst, trage in christlicher Geduld den Schwachen und Willigen, strafe unnachsichtlich den Verstockten und Halsstarrigen, lege den größten Werth auf Offenheit und Wahrhaftigkeit und wecke früh die göttliche Richterstimme des Gewissens in der Brust des Schülers, damit der fehlende an sein Herz schlage, bereue und sich bessere.

Ist die höhere Bürgerschule specifisch von der Volksschule, der Gewerbeschule und dem Gymnasium unterschieden, durch ihre Schulgemeinde, ihre Methode, ihre Lehrgegenstände, ihr Schulleben, und durch die künftige Lebensstellung und den Beruf ihrer Schüler, dann sollte auch wol ihre erziehliche Aufgabe mehr Eigenthümliches haben und nicht so in der Kürze dargelegt werden können.

Nun zum Schluß die Bitte an Herrn Dr. Klette, er möge in unsrer Kritik nicht eine Ueberhebung des jüngeren über den älteren Schulmann, des Lehrers gegen den erfahrenen Director sehen, sondern in der sorgfältigen Ermägung seiner Schrift einen Beweis des Interesses für sie, der Hochachtung für ihn und des warmen Eifers für das Gedeihen der höhern Bürgerschule. Zudem bedenken wir, daß wir in einem pädagogischen Journal, Herr Dr. Klette für das große Publikum schreiben, das heut zu Tage für die tieferen Fragen der Schule noch wenig Sinn und Verständniß hat. Und wollen wir nicht beide dies durch unsre höhere Bürgerschule bessern und mehrern?

W. Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Vorschule zu den lateinischen Classikern von W. Scheele. 1. Theil Formenlehre. 5. Auflage. Elbing, bei Neumann-Hartmann. 1856.

Der uns vorliegende erste Theil dieser weitverbreiteten und sehr brauchbaren Vorschule enthält eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus der Formenlehre und zur Einübung derselben lateinische und deutsche Uebersetzungssätze, sowie einige leichte Lestücke. Vereinfachung des Unterrichtsstoffes und klare Darstellung dessen, was zunächst und streng eingelehrt werden muß, sind anerkennungswerthe Vorzüge des Buchs. Wir machen hier nur auf einige Einzelheiten, in denen uns eine Aenderung wünschenswerth erscheint, aufmerksam. S. 13 wird der Singular von cornu als indeclinabel bezeichnet. S. 14, Anm. 1, wünschen wir der Regel über die Quantität des e in der fünften Declination eine präcisere Fassung. S. 15 wäre dem §. 6 entsprechend auch eine übersichtliche Zusammenstellung der Adjectiva wünschenswerth. S. 19 vermissen wir vor der Lehre über die Comparation der Adverbia eine übersichtliche und durch Beispiele veranschaulichte Darstellung über die Bildung des einfachen Adverbs. Auch ist die Regel: „Die Comparation der Adverbia findet nur dann statt, wenn sie von Adjectiven oder Participien mit der Endung e oder ter abgeleitet werden“, unvollständig. S. 23 steht die Bemerkung: daß die Eintheilungszahlen bei bloß pluralischen Substantiven gebraucht werden; über letztere hat aber der Schüler im Vorhergehenden noch nichts erfahren. S. 29 folg. ist die Darstellung der Ableitung der Tempora für den ersten Anfänger nicht sehr übersichtlich. Die Uebersetzungssätze in drei Abtheilungen sind zweckmäßig nach Inhalt und Anordnung, wenn wir auch den oder jenen Satz streichen oder anders gestaltet sehen möchten. Die Angabe der Quantitätszeichen ist nicht streng durchgeführt. Ein den einzelnen §§. entsprechendes lateinisches und ein alphabetisches deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis ist beigegeben.

2. Lateinische Grammatik für die drei untern Gymnasialklassen von G. A. Hartmann. 2. verb. Auflage. Osnabrück, Radhorst. 1856.

Die genannte Elementargrammatik ist, wie der Titel besagt, für die drei untern Gymnasialstufen berechnet, und deshalb kurz und einfach gehalten, so daß sie überall Ergänzungen und Erläuterungen des Lehrers voraussetzt. Damit soll ein Tadel nicht ausgesprochen sein. Die Formenlehre ist in zwei Cursen behandelt. §. 7, 3 und §. 8, 1

waren, ihrem wesentlichen Inhalte gemäß, zusammenzustellen. Die §. 9 bei der 3. Declination aufgestellte Trennung in *parisyllaba* und *imparisyllaba* hat wenig Werth und ist auch auf den nächsten §. nicht angewendet. Wir können nicht erkennen, wozu §. 22 die Trennung der mit *quis* und *qui* zusammengesetzten Fürwörter in Substantiva und Adjectiva an dieser Stelle dienen soll, wobei noch hinsichtlich des *quisquam* eine Ungenauigkeit vorkommt, da dieses bis auf einen näher zu bezeichnenden Fall nur substantivisch steht.

Der syntaktische Theil des Buchs genügt unsern Anforderungen an ein Schulbuch nicht. Die Regeln sind weder genau und scharf gefaßt, noch mit einer ausreichenden Zahl von Beispielen versehen; bei manchen Regeln ist auch nicht ein Beispiel angegeben. Es ist zwar ganz gut, wenn Hr. F., nach einer Andeutung in der Vorrede, aus der Lectüre die passenden Beispiele zu den Regeln zusammenstellen läßt; so förderlich dies auch zur Einübung der Regel sein mag, so muß doch der Knabe bei der Erklärung und Einlernung jeder Regel ein oder mehrere Musterbeispiele vor Augen haben, damit die Regel und das Beispiel zugleich in seinen sichern Besitz übergehe. An vielen Stellen sind die Regeln sehr mechanisch auf- und zusammengestellt; an andern tritt wieder eine systematische Anordnung ein, vergl. §. 155 die Zusammenstellung der verschiedenen Arten der Subjects- und Objectsätze. §. 71 steht *ad synesim*. §. 72: „Das Adjectivum *medius* wird immer direct auf ein Substantivum bezogen. Dasselbe gilt von *totus*, *unus*, *solus*, *postremus*, *ultimus*.“ Wie kann das, wenn es auch in dieser Allgemeinheit richtig wäre, ein Knabe verstehen, zumal auch nicht ein Beispiel dabeisteht? Derselbe Mangel an Beispielen §. 75, wo die letzten Worte, „der *Casus* darf verschieden sein,“ doch ganz nichtsagend sind. Warum soll denn der Schüler nicht wissen, oder durch Beispiele veranschaulicht erhalten, welcher *Casus* stehen muß? Ebenso mangelhaft §. 76, 1: „Das Genus des Pronomens richtet sich auch nach dem des nächstfolgenden Substantivprädicats.“ Sodann findet sich *terra marique* mit *humi*, *ruri*, *belli domique* zusammengestellt. §. 76: „Der Dativ steht zur Ergänzung nach Adjectiven,“ als ob dies der einzige Fall wäre, wo der Dativ das ergänzende Object enthält. Auch waren lieber die lateinischen, als die deutschen Adjectiva oder beide zusammen zu nennen. Mangelhaft im Ausdrucke ist §. 106: „ist der partitive Genetiv ein Adjectiv, so muß es der zweiten Declination angehören.“ §. 143, 2 muß es statt *infinit. fut.* heißen: *accus. c. infinit. fut.*

3. Lateinisches Lesebuch für die beiden untern Gymnasialclassen. Von Hartmann. Zweite umgearbeitete Auflage. Ebenbaj.

Das Buch besteht aus zwei Abtheilungen. Die Regeln stehen voran, darauf folgen lateinische und deutsche Uebersetzungsbeispiele. Der Verfasser sucht mit der Einübung der einfachen Formenlehre durch Beispiele die einfachsten syntaktischen Regeln, und sodann mit der Einübung anderer syntaktischer Regeln die Repetition und Erweiterung der Formenlehre zu verbinden. Gegen Inhalt und Fassung der Beispiele läßt sich etwas Erhebliches nicht einwenden. Eine Verweisung auf die eben genannte Grammatik findet nicht statt. Schlimmer Druckfehler S. 7 wen für wem.

4. Lateinische Grammatik, zunächst für die untern und mittlern Classen der Gymnasien. Von Dr. H. Mojszistiz. Dritte verb. Auflage. Berlin, Gärtners, 1856.

Bei der großen und jährlich sich mehrenden Zahl ähnlicher Unterrichtsmittel hat diese Grammatik sich bald Eingang und Verbreitung verschafft, und zwar mit Recht. Der grammatische Stoff ist für die Stufen, für welche der Hr. Verfasser sein Buch bestimmt hat, sehr angemessen ausgewählt; die Anordnung, fern von unpraktischem Schematismus, und die ganze Oekonomie des Buchs zeugt von dem sichern Tacte des erfahrenen Schulmannes, der das Zuviel und Zuwenig glücklich zu vermeiden, den normalen Sprachgebrauch von den speciellen Eigenthümlichkeiten scharf zu trennen, die geistige Kraft der betreffenden Jugend genau zu taxiren weiß. Beispiele, und zwar immer gute und zweckmäßige, sind in großer Anzahl in der Syntax sowohl, als in der Formenlehre beigegeben; hierbei wird der Lehrer, besonders bei Anfangscursen, eine gewisse Auswahl treffen müssen. Hinsichtlich des Gebrauchs der Präpositionen §. 317 erscheinen uns einige genauere Angaben wünschenswerth. §. 494 möchten wir die Lehre darüber, wie der fehlende Coniunctiv des Futurs ersetzt zu werden pflegt, insofern nicht billigen, als das Schwierigere (Nebensätze solcher abhängigen Sätze, die einen Futurbegriff enthalten) vorangeht, das Leichtere nachfolgt. Dem §. 536 bezüglich 535 über die Construction und Bedeutung von dubito und non dubito, wobei die Schüler häufig zu irren pflegen, wünschen wir größere Uebersichtlichkeit resp. Vollständigkeit. Der Fall, wo non dubito (zweifle nicht) mit dem accus. c. infinit. steht, kann schon in Quarta bei der Reposlectüre nicht unbesprochen bleiben; und daß nach dubito in Fragsätzen mit negativem Sinne quin folgt (quisquam dubitabit quin), muß dem jüngeren Schüler auch beson-

ders gesagt werden. §. 501 über den conjunct. imperf. nach dem wirklichen perf. ist etwas kurz gehalten; es würde besser sein, wenn die einzelnen Fälle getrennt und zugleich §. 509 mit hereingezogen worden wäre.

5. Grammatik der lateinischen Sprache für Schulen. Von L. Englmann. Dritte verm. und verbesserte Auflage. Bamberg, Bückner, 1856.

Hr. Englmann hat sich die Aufgabe gestellt, den grammatischen Lehrstoff in der lateinischen Sprache auf das Nothwendige und Classische zu beschränken, und hat sich deshalb möglicher Einfachheit und Kürze befleißigt. Er will, daß beim grammatischen Unterrichte nur das Mustergiltige, wie es durch den Sprachgebrauch des Cicero und Cäsar festgestellt ist, gelehrt, die übrigen Specialitäten aber und Abweichungen bei Dichtern und spätern Schriftstellern bei Gelegenheit der Lectüre besprochen und erklärt werden; er verlangt zugleich daß der auf ein solches Maas zurückgeführte grammatische Unterricht nach dem 4. Jahre abgeschlossen, die übrige Zeit aber dem Studium der Litteratur gewidmet werde. Im ersten Jahre könne, meint Hr. E., das Allgemeine und Regelmäßige, im zweiten das Uebrige der Formenlehre nebst der Casuslehre, im dritten und vierten das Ganze der Syntax vollständig eingeübt und gründlich eingeprägt werden. Der Hr. Verfasser hat bei dieser Vertheilung der Curseu besonders die Lateinschulen des Königreichs Bayern im Auge, und meint, daß man bei einer solchen Anordnung des Unterrichts dann am Gymnasium nicht mehr nöthig haben werde, wegen cursorischen Elementar-Unterrichts der von der Lateinschule überkommenen Zöglinge wieder auf die Principien zurückzugehen und sich in einem ewigen Kreise formeller Spracherlernung zu bewegen.

Die Einrichtung der Lateinschulen in Bayern kennen wir nicht ganz genau; namentlich nicht die Stundenzahl, welche den einzelnen Jahrescursen zugewiesen ist. Aber es drängen sich uns, wenn wir auch von jenen speciellen Verhältnissen absehen, einige Bemerkungen auf, worin wir mit dem Hrn. Verf. nicht ganz gleicher Ansicht zu sein scheinen. Erstens nämlich halten wir es für nicht leicht möglich, daß Schüler in einem vierjährigen Cursus den in dieser Grammatik niedergelegten grammatischen Lehrstoff so vollständig erlernen, verstehen und festhalten können, daß nicht im fünften oder sechsten Jahrescursus eine Repetition oder tiefere Begründung wenigstens einzelner Capitel nöthig oder ersprießlich wäre. Ferner kann beim grammatischen Elementar-

unterricht in der Syntax der Gang, den eine Grammatik vorschreibt, nicht ganz streng eingehalten werden, sondern es muß häufig Einzelnes vorausgenommen und zuletzt erst das Ganze zusammengefaßt werden. Ein solcher Abschluß aber und der Ueberblick über ein reich gegliedertes und systematisch geordnetes Sprachgebäude verlangt schon einen ziemlichen Grad geistiger Reife. Sodann möchten wir einen tiefer eingehenden Unterricht in der lateinischen Formenlehre und Syntax auch in den obern Classen nicht entbehren und namentlich für Secunda noch als wünschenswerth, ja nothwendig erachten, ebensosehr wegen genauerer Erkenntniß der lateinischen Sprache, als wegen des daraus hervorgehenden Gewinnes an allgemeiner Geistesbildung. Eine Einsicht in die Sprache und in ihre gesetzmäßige Gestalt wird nicht unmittelbar mit der Erlernung und Aneignung der einzelnen sprachlichen Gesetze und Eigenthümlichkeiten gewonnen, sondern erst dann, wenn man in dem ganzen Gebiete der Sprache genügend bewandert ist, darin sich heimisch fühlt und zur tieferen Auffassung und Vergleichung Material genug besitzt.

Betrachten wir aber die Englmann'sche Grammatik an sich, so stehen wir nicht an, sie für ein sehr gutes Schulbuch, ganz besonders für die Mittelclassen, zu erklären. Der Verf. hat, wie gesagt, überall nur das Normale, Classische und Nachahmungswerthe aufgestellt, den abweichenden Sprachgebrauch der Dichter und spätern Prosaischer ausgeschieden, eine auch für den Anfänger übersichtliche Anordnung und Vertheilung des Stoffes getroffen, eine verständliche und deutliche Sprache in der Fassung der Regeln gewählt, zahlreiche und dem Verständnisse der Schüler entsprechende Beispiele beigelegt. Im Einzelnen fügen wir noch einige Bemerkungen bei.

Die Aufzählung der inchoativa §. 117 gehört eigentlich in die Wortbildungslehre. Die alte Regel über edere §. 123 ist doch ziemlich mechanisch und muß auch dem Knaben wunderbar erscheinen, da er sich sagen wird, daß zwei gleichlautende Formen, von denen die eine ein gedehntes e hat, die andere nicht, verschiedene Formen sein müssen. Die Bemerkung §. 126, daß von perdo im Passivum gewöhnlich nur perditus vorkomme (Lachmann), würden wir in einer Schulgrammatik aufzunehmen Bedenken tragen. In den Schulausgaben des Horatius steht Sat. II, 6, 59 immer noch perditur, und das Supinum in perditum iri ist ebenfalls gewöhnlich. §. 160, 3 werden die Ausdrucksweisen anxius, aeger, pendere animi auf den casus localis zurückgeführt, wiewohl der Schüler diese Erklärung

schwerlich aus den Worten des Textes entnehmen wird. §. 247 konnte unter den Adjectiven, die statt deutscher Adverbien gebraucht werden, vielleicht noch nullus genannt werden. Die Regel §. 272, 1 über quisquam und ullus in positiven Sätzen („in Fällen, wo die größte Allgemeinheit und Ausdehnung eines Falles bezeichnet wird, wie nach Comparat. und Conditional- und Relativsätzen“) dürfte für den Schüler dunkel bleiben; wir würden hinzufügen, daß diese „Allgemeinheit und Ausdehnung“ eine Ungewißheit, die Annäherung an eine Verneinung oder einen verschwiegene negativen Gedanken in sich schließt. Denn in dem Beispiele: Videte quanto tetricior hic tyrannus Syracusanis fuerit quam quisquam superiorum liegt doch der Sinn: nemo fuit etc.; und in quamdiu quisquam erit, qui te defendere audeat der Sinn: ich glaube nicht, daß noch lange sich Jemand finden wird. Es wird also immer der zu Grunde liegende negative Sinn oder ein zu ergänzender negativer Zwischengedanke herausgesucht werden müssen. Die Lehre über den ablat. absol. §. 369 ff. scheint uns für eine Schulgrammatik nicht angemessen dargestellt zu sein; sie ist nicht einfach und übersichtlich geordnet, auch reichen die Beispiele nicht aus. Es wird nämlich die gesammte Lehre vom Participialsatze, dem relativen und absoluten, neben- und durcheinander behandelt, was zwar an sich richtig, für die niedere Lateinschule aber nicht angemessen ist. Gerade bei dieser Lehre war eine einfache Behandlungsweise nothwendig. Zu Anmerk. 8 ist zu erwähnen, daß in Fällen, wie Marcello consule creato, die Construction des abl. absol. gewöhnlich nicht angewendet wird.

In Verbindung mit dieser werthvollen Schulgrammatik stehen:

6. Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. 2. Cursus. Zweite Auflage. 1856.
- Übungsbuch u. s. w. 3. Cursus. 1855. Ebendas.

Ob dem unter Nr. 6 genannten zweiten Cursus ein erster auf die Einübung der Formenlehre berechneter Cursus vorausgeht, ist uns unbekannt. Der zweite Cursus enthält außer einigen Vorübungen über Verhältnisse des zusammengesetzten Satzes zahlreiche Uebersetzungsbeispiele zu den Regeln der Grammatik von §. 151—245; der dritte Cursus Beispiele über die Regeln von §. 246—377, und zwar je in zwei Reihen, indem zunächst die Beispiele der Reihenfolge der §§. entsprechen, sodann aber vermischte Beispiele über den ganzen betreffenden Abschnitt gegeben sind. Am Ende des dritten Cursus befindet sich eine

Anzahl vermischter Aufgaben über alle Theile der Syntax. Der zweite Cursus soll in der zweiten Classe der Lateinschule, der dritte in der dritten und vierten Classe gebraucht werden. Beide Hilfsbücher, mit den nöthigen lateinischen Wörtern unter dem Texte und Verweisungen auf die Grammatik versehen, empfehlen sich ebenso sehr durch ihre Einrichtung, wie durch die Angemessenheit ihres Inhaltes. Nur bezweifeln wir, daß der zweite Cursus in einem Jahre bewältigt werden könne.

7. Deutsch-lateinisches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnasien, lateinische Schulen u. s. w. Von Dr. G. Mühlmann. Leipzig, Reclam, 1856. 704 S. 20 Sgr.

Dieses deutsch-lateinische Wörterbuch könnte zu mancherlei pädagogischen Erörterungen Veranlassung und Bedenken geben; wir wollen dieselben zurückhalten. Ganz eigenthümliche Gedanken drängten sich uns auf, als wir eine Reihe Artikel des Mühlmannschen Wörterbuchs mit dem Handwörterbuch des Hrn. Dr. Georges (4. Aufl.) verglichen.

Wir wollen allerdings nicht von einem Plagiat im juristischen Sinne reden, denn eine wörtliche Uebereinstimmung ganzer Artikel findet sich wohl nirgends; es ist da und dort geändert, umgestellt, gekürzt, weggelassen, wie es nach der ganzen Anlage des Buchs nicht anders möglich war. Aber die Uebereinstimmung im Wesentlichen, nach Form, Inhalt, Reihenfolge im Einzelnen u. s. w. ist gar wunderbar; die gänzliche Abhängigkeit des Hrn. M. von Georges gar zu auffällig, daß man versucht ist, an eine sehr mechanische Benutzung des Georges'schen Handwörterbuchs zu denken. Hr. Mühlmann hat dem Hrn. Georges den lateinisch-deutschen Theil seines Wörterbuchs aus Hochachtung gewidmet; aus Hochachtung gegen die vortrefflichen Leistungen des Hrn. Georges auf lexicalischem Gebiete hat Hr. M. die Angaben, Bestimmungen, Anordnungen, die Phraseologie u. s. w. bei Georges treulichst benutzt und mutatis mutandis weiter verbreitet. Das verbietet ja kein Polizeigesetz.

Sondershausen

G. Dued.

II.

1. Titi Livi ab urbe condita libri. Erklärt von W. Weissenborn. Fünfter Band. Buch XXIV.—XXVI. Berlin, Weidmann, 1856. S. 339.

Herr Weissenborn erwirbt sich gerechten Anspruch auf den Dank aller Freunde des Livius nicht nur durch die werthvolle Beschaffenheit

seiner Schulausgaben des genannten Schriftstellers, sondern auch dadurch, daß er in nicht allzulangen Zwischenräumen das begonnene umfangreiche und mühselige Werk der Vollendung entgegenführt. Letzteres ist um so mehr anzuerkennen, da mit dem weiteren Fortschreiten des Werks auch die Schwierigkeit desselben steigt. Denn mit dem 24. Buche, mit welchem der fünfte Band beginnt, hören nicht allein die sicheren kritischen Unterlagen und Nachweise auf, die bisher zu Gebote gestanden hatten, sondern auch die Vorarbeiten und Unterstützungen für sprachliche und sachliche Erklärung aus früherer Zeit gehen mehr und mehr zu Ende: Herr W. erkennt nicht nur mit seinem scharfen Blicke die Schwierigkeiten und Unebenheiten im Texte des Livius, die von anderen absichtlich oder unabsichtlich übergangen worden sind, sondern er weiß auch in den meisten Fällen Hülfe und Ausgleichung zu beschaffen. Er hat sich, wie bei den früheren Bänden, so auch bei dem vorliegenden fünften, nicht begnügt, seinen früheren Text in der Teubnerschen Sammlung einfach zu Grunde zu legen, sondern er hat eine neue Collation des Puteanus durch Herrn Veder in Bonn besorgen lassen, und die Abweichungen desselben von dem gegebenen Texte (S. 313—337) genau und ausführlich beigelegt. Auf diese Weise ist es Herrn W. gelungen, den Text der nachfolgenden Bücher der dritten Decade auf derselben sicheren Basis zu construiren, auf welcher die vorhergehenden seit Alschefski beruhen. Die mitgetheilten Bemerkungen über die Beschaffenheit des Textes in dem Codex selbst stimmen im Wesentlichen mit den von Alschefski (Vol. III., p. VIII. ff.) gegebenen überein. Wir halten es für unsern Bericht für ausreichend, zunächst aus dem 24. Buche diejenigen Stellen namhaft zu machen, und theilweise zu besprechen, in welchen auf Grund der neuen Collation, oder da wo die Uebersetzung nicht ausreichte, durch Emendation eine Aenderung von dem Teubnerschen Texte beliebt worden ist.

Zunächst bemerken wir einige Abweichungen in der Schreibweise. Wir finden jetzt fast durchgängig die kürzeren Formen: praesidi, Brutti, Dionysi, is (= iis) u. a., die Pluralform in is: navis, Locrenses; ferner hiemps, nonagensimus, expirare, adulescens, aecum, propincum, reciderat; die Assimilation ist vermieden: complecti, conlatus, inritare. Hierbei können wir eine Bemerkung nicht unterdrücken. Wir verkennen nicht im mindesten, wie wichtig es ist, die Schreibweise der verschiedenen Handschriften, namentlich der ältesten und besten, genau zu beachten; glauben aber, daß man bei einer

Schulaußgabe, ebenso wie bei einem Lexicon, sich an die durch feststehenden und allgemeinen Gebrauch recipirte Schreibweise möglichst anschließen und in der Schreibung einzelner Wörter und Wortformen, wo man von dem Herkommen aus guten Gründen abweichen zu müssen glaubt, streng consequent verfahren muß. Wenn die Schreibweise einzelner Wörter und Wortformen eine andere in den Ausgaben des Cicero, Livius und Sallust, eine andere in denen des Horaz und Tacitus ist, wie soll da der Schüler Sicherheit gewinnen beim schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache! Wollte man eine Anzahl der in der Weidmannschen Sammlung erschienenen Schulausgaben hinsichtlich der Orthographie und Schreibweise vergleichen, so würde eine ziemlich bunte Musterkarte entstehen. Man denke nur an den Tacitus in der genannten Sammlung.

Hinsichtlich der Lesarten finden sich im 24. Buche im Wesentlichen folgende Abweichungen von dem Teubnerschen Texte: C. 3, 2: *et arx procul eis quae habitabantur, sedecim milia aberat* (in) *urbe nobile templum*, wo wenigstens *nobile* (auch im Put.) weit passender ist im Gegensatze zu *nobilius*, als das frühere *ab urbe nobili*. 3, 5 *separatimque egressi greges*, T: ohne *egressi*; § 7: *cuius cinerem nullus unquam moveat ventus*; T: *nullo moveri vento*. Im Put. ist über *o* in *nullo* von erster Hand ein *us* geschrieben. § 16: *Hannibalem erat*, T: ohne *erat*. 4, 9 jetzt *deponendoque*. 5, 12 schaltet Herr W. nach *ausuros* die Worte: *fuisse; addit deinde eos* ein, indem er annimmt es sei im Put. eine Zeile ausgefallen. 7, 3 *profectus erat*, T: *esset*; 8, 1: *id bellum*, T: ohne *id*; 9, 3 *interim*, früher *interea*; 10, 9: *cum qui in Janiculo essent, negarent*, früher: *qui tum in Janiculo essent, negarunt*; 12, 4 *quodque ibi praesidium erat*, T: *praesidii*, 13, 3 *quin urbs in potestatem eius tradatur*, sonst *quin urbs dedatur*; 13, 6 *Brundisium R. haberent*, früher *cum Brund. hab.* 13, 10 *equites D qui*, sonst *equites trecentos qui*. 14, 10: *armis expediendis tergendisque* (ergänzt) *diei relicum consumunt*, sonst *expediendis quod diei reliquum consumunt*. 16, 3 *ediderunt*, T: *ediderint*. 17, 1 *cum haec* — T: *dum haec*; 18, 9 *tam acri censoriae notae*, sonst *tam meritae*. 20, 9 *dum haec alia in aliis*, T: *dum haec aliis locis*; 20, 13 *inipigre conscripta iuventute* T: (prior) *conser.* Ebendas. *die ac nocte iuxta*, T: *die ac nocte perinde*. 21, 3 *ad temptandum sperandumque*, sonst ohne *sperandum*; Put: *tentandumq.* 22, 2 *servitutis formidines indignitatesque*, T: *servitudinis indignitatisque*; 22, 16

postquam animadvertit eos, T: *animadverterit*; 23, 8 *Romanis petere*, T: *Romanis armis*, Put: *romamanis*, daß erstere ma ist radirt. 26, 6 *qui dubium*, T: *cui d. §. 10 in cassum questa*, T: *questa*, Put: *cassae*. 27, 3 *trahenda re esse*, T: *trahendam rem esse*. 29, 7 *libertate contentos*, T: *liberatos contentos*, Put: *liberatos*. 31, 10 *qui mos ille*, T: *qui mos illis*. 32, 6 *ad id*, T: *ad ea*; — *toto Hexapylo*, T: *tuto H.* 34, 10 *gravique libramento*, T: *graveque libramentum*; 36, 1 *praeparata erat*, T: *ohne erat*. 37, 4 *nocte ac die*, T: *nocte dieque*. 39, 1 *alia aliis locis ad obsidenda itinera claudendosque opponitur exitus*, T: *alii aliis l. — oppositi sunt exitus*: 40, 13 *conaretur etiam*, T: *conaretur, sed etiam*. 42, 7 *sicuti pro parte-priores, ita eodemque eventu*, T: *si quidem — ohne ita*. 44, 8 *murus ac portae tactae*, T: *murus ac portae Atellae*; 45, 2 *traxisset que*, T: *traxisset*, § 3: *turpius videatur novam referre prodicionem proditis*; *fallaci vir iudicio, qui stet semper aliunde, aliunde sentiat, infidus socius*; § 5 *ut cum illud*, T: *qui cum illud, weiterhin dicatur*, T: *dicant*; § 6: *qui dubium*, T: *cui*; § 8 *neque enim*, T: *neque*. 48, 5 *resisteret*, T: *resideret*, 49, 6 *interim M.*, T *ohne interim*.

Wir erlauben uns nunmehr eine Anzahl Bemerkungen nachfolgen zu lassen über Stellen, in denen wir hinsichtlich der Lesarten oder der Erklärungen von Herrn W. mehr oder weniger abweichen zu müssen glauben. Diese unsere Bemerkungen schließen sich meist an solche Stellen an, wo die Uebersetzungen nicht deutlich und sicher genug sind und eine andere Auffassung zulassen.

24, 8, 20 schreibt Herr W. wie früher, so auch jetzt nach Fabri's Emendation: *lacus Trasimenus et Cannae tristitia ad recordationem exempla sed ad praecavendas similes clades documento sunt*. Der Put. giebt: *exemplasetadprae „cavendasimilesuti“ lesdocumento*, s. über r. Ohne auf die verschiedenen Emendationen, die an dieser Stelle vorgenommen worden, einzugehen, glauben wir im Anschluß an die Uebersetzung vorschlagen zu dürfen: *lacus Tr. et Cannae — tristitia ad recordationem exempla. sed ad praecavendum simile utilia — documento sunt*. Ueber den erklärenden Zwischensatz vergl. IX, 17 *ut alios reges clarosque duces omittam, magna exempla casuum humanorum*; zum Gedanken: VIII, 7 *triste exemplum, sed in posterum salubre iuventuti erimus*. Zu *simile* ist also *exemplum* leicht zu ergänzen, so daß an einen substantivischen Gebrauch des *simile* nicht gedacht zu werden braucht.

24, 10, 4 *et praetores prioris anni*. Wir glauben, daß hier entweder zu lesen ist: *et praetorum prioris anni* — *obtineret*, Beispiele für diesen Sprachgebrauch bei Fabri 22, 40, 6, oder daß eine Ellipse anzunehmen sei, *et praetores pr. a. in magistratu manere iussi sunt*, so daß nach *anni* eine Interpunction zu setzen wäre. Die Beispiele, welche Fabri für die Lesart *et praetores* anführt, 25, 19, 4 und 10, 27 extr. passen hieher nicht, da jedes der dem Ganzen untergeordneten Subjecte sein eigenes Prädicat hat. — Ebendas. § 9 würden wir *provoluta* mit *quae in eo loco erant* verbinden, das Comma also nach *provoluta* setzen; der Ablativ in *eo loco* bezeichnet eben, daß die dolia an der Stelle, an welche sie hingewälzt worden waren, liegen geblieben waren; bis sie das Wasser mit fortriß. — Im Folgenden ist uns *nucem* bedenklich; denn daß der Blitz in einen Baum schlug, konnte wohl nicht geradezu als *prodigium* betrachtet werden, da dies zu häufig vorkam und auch von den *simplices* und *religiosi hom.* § 6 beobachtet werden konnte; ein *prodigium* konnte nur dann angenommen werden, wenn sich an den Baum eine besondere religiöse Vorstellung knüpfte, wie es z. B. 27, 11, 2 heißt: *arbor templo propinqua*. Wenn man nicht *arcem* beibehalten will, könnte man vielleicht *nucem in Carinis* lesen, vergl. Becker röm. Alterth. I, 522 ff.

24, 18, 9 schreibt Herr W. *additumque tam acri censoriae notae*, früher *meritae* (Put. erici). Gronov's Lesart *tam truci* ist nicht passend, da in gleichem Falle öfters viel strengere Strafen verhängt worden sind; Fabri's Lesart *tam tristi* zu fern von der Ueberlieferung, und wahrscheinlich hätte dann Livius geschrieben *additum tam tristi censoriae notae tristius senat. cons.* Uns genügt die Vulgata *inerti notae* auß vollkommenste; denn 1. war die Strafe der Censoren überhaupt im Vergleich mit den in ähnlichen Fällen von den Consuln verhängten Strafen nicht sehr hart, und sie war wirkungslos, wenn sie, was ja sehr häufig geschah, von den nächsten Consuln wieder aufgehoben wurde; vornehmlich aber 2. weil die Strafe der Censoren für die Bestraften diejenigen Folgen nach sich zog, die sie eben wünschten, nämlich fortgesetzte Befreiung vom Kriegsdienste, dem sie sich selber entzogen hatten. Die für die Feiglinge empfindlichste Strafe, der Kriegsdienst, wurde erst durch Senatsbeschluß hinzugefügt.

24, 20, 10. Die Worte *apparebatque non id modestia militum aut ducis nisi ad conc.* erklärt Herr W. „Die Mäßigung fand nur in diesem Falle und zu dem Zwecke statt, um“ u. s. w. Uns scheint

besonders aut beachtenswerth, d. h. „oder vielmehr“, da die Mäßigung der Soldaten durch die des Führers bestimmt war. Non steht voran „gar nicht“: jene berechnete Mäßigung würde gar nicht stattgefunden haben, wenn nicht um u. s. w. Vielleicht könnte man lesen non id modestiae. Ebendas. § 11 schreibt Herr W. *cum prope moenibus successisset*, Gron.: *propemodo muris successit*; da aber Put. deutlich *prope modo quis access.*, so ist wohl *prope modo equis acc.* zu lesen, nämlich ad urbem, vergleiche C. 21, 4.

Ebendasselbst § 13 conjiicirt Herr W. *in pigre conscripta*. Put. in *priore*. Die Ausgaben haben *priore*, was nur die *juventus* der Patricier bezeichnen könnte, die verhindert werden mußte, etwas für den Hannibal zu thun, da nach C. 13, 3 in *potestate iuniorum plebs*, in *manu plebis res Tarentina erat*. Weiter unten schreibt Herr W. *die ac nocte iuxta* mit Crevier; Put. giebt *punia*, was an *per omnia* erinnert, 10, 39, 8: *per omnia ad dimicandum satis paratus*. Daß zu *temptandum* hinzugefügte *sperandumque* ist überflüssig und abschwächend.

24, 21, 3 lautet *dulce auditu nomen crebro usurp.* u. s. w. In der dichterisch volltönenden Stelle wäre *dulce auditum* (Put.), so daß *dulce* adverbial steht, nicht auffällig, aber *dulce* sieht fast wie ein Glossen aus, vergl. 6, 2. Was das Folgende betrifft, so würden wir zu *usurpatum* und zu *spes facta* ein *est* ergänzen und nach *ducibus* ein Semicolon setzen, so daß der Satz *et relata* als zweites selbständiges Glied erscheint, da *nomen libertatis usurpatum* und *spes facta* (*est*) sich auf *ducibus* beziehen, die Worte *relata scelera mutavere* aber auf *animos plebis* oder *Syracusanorum*. Uebrigens schreibt Herr W. *potioribus ducibus* (Put. *potioris*) und schaltet *militi* vor *millitiae* ein ohne Nothigung. — 24, 22, 2 durch Conjectur: *servitutis formidines indignitatesque*, damit die durch die *codd.* dargebotene ungewöhnliche Form *servitudinis* und die noch auffälligere Construction des *expertus* mit dem Genitiv umgangen würde. Es ist hier einfach zu ändern: *servitutum indignitatesque*. — Ebendas. § 15 zu den Worten *postquam animadvertit* sagt Herr W.: „aus der oratio recta beibehalten.“ Wir denken uns die Sache anders. Livius wollte in Erinnerung an die Worte § 13 *qua primum cunctationis suae veniam petivit* ein zweites Moment in der Rede des Andranodorus darstellen und ausdrücken, daß dieses durch die unmittelbare und augenblickliche Beobachtung des Sprechenden, daß nämlich der auf dem Forum versammelte Senat und das Volk sich

für die Freiheit erhoben habe und dieselbe aufrecht erhalten wolle, hervorgebracht worden sei, und wollte jedenfalls sagen: *postquam animadvertit eos, qui liberassent patriam, servare etiam liberatam velle atque undique in medium consuli, (pergit): „non dubitasse quin — restitueret.“* Die Worte von *postquam — medium* sind also Worte des Livius und *non dubitasse — restitueret* hängt von einem zu ergänzenden *verbum dicendi* (dem nachwirkenden *eam orationem orsus est*) ab. Der Coniunctiv *liberassent* kann auch außerhalb der *orat. indir.* bestehen.

24, 23, 4 W: *et ea (pecunia) quae in insula erat, Achradinam tradita est.* Die Verbindung *pec. Achradinam tradita est* ist hart. Erträglicher scheint uns die Vulgata: *et ea quae in insula erat et Achr.*, da inzwischen auch auf der Achradina, dem Mittelpunkt der Republik, Gelder zusammengebracht worden waren. Wahrscheinlich ist aber Achradinam ein altes Einschießel. — C. 24, 6 in der Stelle *qui cum ordine omnia edocuisse et princ. ist* nothwendig *et* zu streichen, das ebenso in den Text gekommen ist wie 19, 4 *et neeum.* — Sollte man nicht C. 26, 8 lieber *timere* lesen?

24, 32, 5 *deinde auctoritate deterrendo — agebant.* Herr W. erklärt: „*deterrendo*, indem sie es versuchten, Apposition zu *auctoritate.*“ Uns scheint es, als sei *deterrendo* nicht als eigentliche Apposition zu *auctoritate*, sondern als ergänzender und verstärkender Begriff ebenso wie *precibus* zu *agebant* zu ziehen, statt des einfachen *deterrebant* und *orabant*: zunächst suchten sie mittelst Drohungen, sodann mittelst ihres persönlichen Ansehens durch Abschreckung, endlich durch Bitten dieselben zu bewegen. — Die sehr schwierige Stelle C. 34, 10: *quae propius quaedam subibant naves, quo interiores ictibus tormentorum essent, in eas tollenone super murum eminente ferrea manus, firmas catenae inligata, cum iniecta prorae esset, gravique libramento plumbi recelleret ad solum u. s. w.* wird durch die zu sehr zerstreuten und vereinzelt hingestellten Bemerkungen im Commentare dem Schüler nicht klar genug. Einige Andeutungen für die Uebersetzung würden hier am Platze sein. Die mitgetheilten Stellen aus Polybius werden dem Schüler das Verständnis nicht eben erleichtern. — Nur durch die Lesart *graveque libramentum plumbi recelleret* wird die unbequeme Construction einigermaßen erträglich, so daß *recelleret* absolut steht für *alterum caput tollenonis recelleret*.

C. 35, 4 *et postquam ab Hippocr. etc.* *Et* wird von Hrn. W. in erklärendem Sinne genommen; andere lesen *sed*, uns scheint *is* das Richtige. C. 36, 4 in den Worten *adeo uterque populus in Siciliam intentus* vermißt man *erat*. C. 37, 9 ergänzt Hr. W. zu *cuius iuris atque arbitrii esset* als Subject *res*, wiewohl der Redende selbst (Pinarius) als Subject angesehen werden kann. — C. 37, 10: *consensa in posterum diem contio*, was sprachlich gerechtfertigt wird. Doch scheint uns eine Aenderung und Verbindung mit dem Vorausgehenden nöthig, etwa: „*utrum paucorum ea denuntiata an universae civitatis consensu essent. in posterum diem contio edicatur.*“ Denn *edicatur* kann, da es sich in einigen Büchern findet, in anderen ausgefallen sein, wenn man nicht *concessa in posterum diem contio* lesen will, indem *concessa* nach dem fast gleichaussehenden *consensu* ausgefallen sein kann. C. 38, 1 verdient Jac. Gronov's Lesart *convocatis omnibus* den Vorzug vor der Emendation des Herausgebers. C. 39, 1 schreibt derselbe im Anschluß an den Put: *alia aliis locis ad obsidenda itinera claudendosque opponitur exitus pars maxima*, aber nach *pars* würden wir ein Comma setzen und zu *maxima* wiederum *pars* ergänzen. C. 42, 6 versteht Hr. W. die Worte *gens nata instaurandis reparandisque bellis* richtig von den Spaniern. Livius dachte dabei jedenfalls an die spätern Kriege mit Viriathus, Numantia, Sertorius. — Sehr gute Emendation W's. C. 45, 9: *Calenisque legatis*.

Zu einigen Stellen, in welchen eine Erklärung vermißt wird oder die gegebene nicht ganz deutlich ist, fügen wir einige Ergänzungen und Vervollständigungen hinzu. 24, 9, 10 erklärt Hr. W. die Worte in *exemplum exquirere*: „untersuchen, ob das *exemplum*, welches bei den Römern viel galt, ein nützlichcs sei, so daß sich Andere darauf berufen könnten;“ doch scheint ihm die ganze Stelle bedenklich und zweifelhaft. Wir erklären in *exemplum exquirere*: gegen diesen Vorgang, diesen Fall, Untersuchung anstellen, Einwände vorbringen, als einen ungesetzlichen (vergl. 27, 6, 4) = *exemplum (hanc rem) in quaestionem vocare*. — In *exemplum* steht also statt in *hoc ex.*, indem das Demonstrat. nicht selten fehlt, wie in demselben Capitel §. 11, *ex re*. — Cap. 10, 12 *cum qui in Janiculo essent*, war wohl der Grund des Coniunctivs *essent* anzuführen: „wer sich etwa damals auf dem Jan. befinden möchte.“ Livius dachte jedenfalls daran, daß der Janiculus in früherer Zeit noch nicht bewohnt war und erst unter Augustus zum Stadtgebiet mitgezogen wurde, vergl.

Beder I, 181. — C. 16, 2 wünschen wir zu continens agmen eine Erklärung; derselbe bezeichnet hier nicht einen in sich zusammenhängenden, sondern an den Feind anstoßenden Zug, was durch *prope* und *insecuti* noch angedeutet wird; so *continentibus diebus* oder *continentibus ruinis* 21, 8, 5. Ebendas. §. 5 steht *praeterquam* ohne *quod* auf einen Begriff (*praeda*) bezogen, besonders mit nachfolgendem *etiam*, 26, 13, 14; 22, 53, 6. Das in den angeführten Beispielen mit *etiam* angeknüpfte Glied ist hier durch einen selbständigen Satz angefügt: *et pecus exceptum est*, also = *praeterquam hominum captorum, etiam pecoris, quod etc.* Ebendas. §. 9 war bei *quisquam* etwa zu bemerken, daß es in scharfem Gegensatz zu *omnes* steht: auch nur Einer, geschweige Mehrere. C. 18, 6 ist *qui publicum equum habebant* ergänzender Erklärungsatz statt *iis qui* oder *si qui publicum equum habebant* d. i. *si ordini equestri adscripti erant*, oder wie es in Gesetzesformeln heißt: *qui eorum*, 23, 14, 3. In der Stelle 19, 6 *ubi cum multa succedentes temere moenibus Romani milites acciperent vulnera, neque satis inceptum succederet* ist die Wiederholung desselben Wortes in demselben Satze bei verschiedener Bedeutung zu bemerken, wie wir etwa sagen würden: vorrücken — vorwärtskommen. Ganz ähnlich c. 13, 8: *ut nihil procedebat — processit*. — C. 21, 1: *cum — mors tyranni duces magis impigros dedisset* Syr. ist *dare* = *facere, efficere, reddere*, wie bei Livius nicht selten, z. B. *stragem dare*. — C. 21, 5 über *fama qua nihil in talibus rebus est celerius*, vergl. Cicero pro imper. Cn. Pomp. 9, 25: *quae (calamitas) tanta fuit, ut eam ad aures imperatoris non ex proelio nuntius, sed ex sermone rumor afferet*. Der Ausdruck 22, 9: *vox qua dixerit* soll andeuten, daß der Ausspruch nicht ganz wortgetreu wiedergegeben ist. — Wir deuten die Worte c. 22, 17: *ne libera efferretur res publica* in ähnlicher Weise wie Fr. W.: es möchte, wenn ihr nicht für Eintracht bedacht seid, der freigewordene Staat zu Grabe getragen werden; namentlich deswegen, weil Livius einmal gebrauchte seltene Worte, Vorstellungen, Tropen in geringen Zwischenräumen zu wiederholen pflegt, und wir finden in dem hier gebrauchten *efferre* eine Erinnerung an das obige *parentare* c. 21, 2. Zu *egentes* 23, 9 ergänzen wir das nebenstehende *militiae*: die des Kriegshandwerks bedurften, nach ihm sich sehnten, ohne dasselbe nicht leben konnten. Auf diese Weise erhält das *tum* und *eosdem* seine Bedeutung. 24, 5: *ab re in speciem atrociore* nämlich *quam ut tacite ferri posset*. Zu *speciem* bildet also *aliis ignorantibus cau-*

sam die Erklärung und aliis ignorantibus steht dem senioribus consultis entgegen.

2. Sophokles, übersezt von Georg Thudichum. Neue Bearbeitung. Darmstadt, Leske, 1855.

Von der neuen Uebersetzung des Sophokles durch Hrn. Th. liegt uns die erste Lieferung vor, die beiden Oedipus, die Antigone, die Trachinierinnen, den Ajax enthaltend. Eine Vergleichung auch nur weniger Verse dieser neuen Uebersetzung mit der früheren (1827) beweist, daß man es nicht mit einer neuen Auflage, in der einzelne Verbesserungen und Nachhilfen angebracht sind, sondern mit einer ganz neuen Arbeit zu thun hat.

Die vorliegende Uebersetzung ist ein Werk sorgsamem Fleißes und strenger Kritik in Beachtung aller der Gesichtspunkte, die bei einer metrischen Uebersetzung griechischer Tragiker in die deutsche Sprache berücksichtigt werden müssen. Genaue Kenntniß und tiefes Verständniß der Worte und des Geistes des Dichters, selbständige Prüfung und Benutzung der grammatischen Erklärungen und kritischen Emendationen des Textes; correcte Form und schöne Darstellung in der Muttersprache, sorgsame Beobachtung der sprachlichen und prosodischen Gesetze, dabei die strengste Treue, der engste und ängstlichste Anschluß an den Urtext in Rücksicht auf Gedanken und Form, auf Verbindung und Fügung der Sätze, auf Zusammensetzung und Stellung der Wörter, auf Ton und Klang und Silbenfall: das sind wesentliche und fast durchgängig wahrnehmbare Vorzüge dieser Arbeit, und man erkennt in ihnen, wie streng Hr. Th. die Aufgabe des Uebersetzers gefaßt, wie sorgsam und ernstlich er dieselbe zu erreichen gestrebt hat. Man fühlt deutlich, daß hier absichtlich keine Dunkelheit umgangen, keine Schwierigkeit verdeckt, keine schön tönende Phrase herbeigezogen, keine wohlfeile Umschreibung ergriffen, kein mattherziges Glückwort eingeschoben worden ist. Sprachliche Härten und metrische Inconvenienzen finden sich im Allgemeinen sehr selten; die Treue gegen das Original ist bis ins Kleine und Kleinste gewahrt; es finden sich wahrhaft prächtvolle und tief ergreifende Stellen, z. B. Oedip. R. v. 236 folg.

Dieses allgemeine Urtheil hat sich uns ergeben durch die aufmerksame Lectüre und Vergleichung mehrerer Stücke der neuen Uebersetzung. Daß sich dabei auch Manches findet, das wir anders wünschten oder verwerfen möchten, versteht sich bei einer geistigen Arbeit von solcher Schwierigkeit gewissermaßen von selber; und wenn wir im

Folgenden eine Reihe solcher Fälle meist aus dem König Oedipus anführen, so glauben wir damit keineswegs das obige Urtheil, welches der Totaleindruck des Werkes veranlaßt hat, zu beschränken oder gar aufzuheben, sondern nur das lebhafteste Interesse, welches diese Arbeit in uns erweckt hat, an den Tag zu legen.

Was zunächst die grammatische und sprachliche Auffassung einzelner Stellen betrifft, so können wir die der Uebersetzung Oedip. R. v. 227. („auch wenn er fürchtet, der auf sich die Klage selbst hervorgezogen — τοῦ πικλῆμι' ὑπεξελοῖν“) nicht billigen. Abgesehen von der Unangemessenheit des Ausdrucks scheint uns der angegebene Sinn, wie er in ähnlicher Weise auch in der ersten Ausgabe ausgedrückt und auch von Schneidewin gedeutet ist, nicht in dem Worte ὑπεξελοῖν zu liegen, und daß αὐτὸς καὶ αὐτοῦ auf προβέται zu beziehen ist, scheint schon der Gegensatz v. 230 εἰ δ' αὖ τις ἄλλος οἶδεν, zu beweisen. Wir folgen der Erklärung bei Hermann und Wunder. B. 284 übersetzt Hr. Th. „Ein Fürst zum Fürsten, weiß ich, sieht vor Allem dies Teiresias mit Apollon,“ unklar und muthmaßlich im Mißverständnisse der Worte ἀνακτ' ἀνακτι, ταῦτ', siehe Hermann. B. 380 sind die Worte ὦ πλοῦτε καὶ τυραννί καὶ τέχνῃ τέχνης ὑπερφ. übersetzt: „O Macht und Reichthum, Kunst, von der der Weisen Kunst Im neid-erfüllten Leben übertroffen wird“, so daß es scheint, als sei τέχνη u. s. w. als Apposition zu dem Vorhergehenden angeführt; auch steht von der Kunst „der Weisen“ nichts im Texte; und unter τέχνης ist eben jede andere Kunst im Gegensatz zur Regierungskunst zu verstehen.

Das Original scheint uns an einigen Stellen nicht vollkommen durch die Uebersetzung erreicht zu sein. B. 15 ὄρεῖς μὲν ἡμῶς ἡλίκοι — „Du siehst, welches Alters Deine Stufen wir umlagert haben“ etwas schwerfällig, etwa: Du siehst, wes Alters sind, die u. s. w. B. 23 entspricht dem πόλις — σαλεύει nicht genau die Uebersetzung „bedrängt vom Schwall der Wogen.“ B. 34 „Götterschicksalsfügungen“ klingt etwas schwerfällig. B. 37 „und wurde dazu nicht von uns Dir Kunde mehr, Noth Unterweisung.“ Das „mehr“ — ἐξειδὼς πλέον — in der Uebersetzung ist nicht ganz verständlich. B. 43 „Wort“ (ῥήμην) halten wir für zu schwach und allgemein, statt: Kunde, Offenbarung. — Die beiden folgenden Verse: „Denn bei den Erfahrenen seh ich im Erfolge sich Vor Andern auch beleben, was ihr Rath erfann“ genügen insofern nicht, als der Begriff συμφορά hier ganz verschwindet, während er doch durch das vorstehende καὶ genügend gehoben ist: συμφοραὶ τῶν βουλευμάτων sind entscheidende

Rathschlüsse, Rathschlüsse im entscheidenden Momente. B. 51 ἀλλ' ἀσφαλεία etc. „nein, unzerstörbar richte diese Stadt empor,“ doch nicht genau genug statt: auf sicherem Grunde, zu sicherem Bestande, im Gegensatz zur obigen Schilderung B. 23 folg. B. 54: „Denn willst Du herrschen in dem Land, wie Du gebest“ vermischen wir eine Andeutung des Gegensatzes der Tempora ἄρξεις und κρατεῖς; etwa: Denn willst im Lande fürder Herr Du sein, wie jetzt. B. 61 „Nicht Eines Leiden unter euch dem meinen gleicht;“ wir würden etwa sagen: Nicht Einer trägt das gleiche Maß von Leid mit mir. B. 75 „die hergebrachte Zeit“ τοῦ καθήκοντος χρόνου ist schief ausgedrückt. Im folgenden Verse ist κακός zu breit durch „dann vergaß ich meine Pflicht“ ausgedrückt. B. 123 „und ermordeten Ihn nicht durch Eine Stärke, nein mit ganzer Macht“ ist allzuwörtlich und nicht leicht verständlich. B. 170 „und keines Gedankens Waffe“ ist die Ellipse hart, im Texte steht ἐνι. B. 221 ist der Begriff ἔχρυνεν nicht genugsam ausgedrückt. B. 258 folg. Die Nachbildung der unterbrochenen Construction wird für den deutschen Leser nur Undeutlichkeit herbeiführen. B. 262 (256) Der Ausdruck „Mißgeschick betroffen“ läßt beim Oedipus eine Vorstellung voraussetzen, die demselben bis jetzt fremd ist. B. 287 (270) „doch ungeschéhen ließ ich nicht auch dies zu thun“ ist hart. B. 357 ἀπ' ἡμέρας „dieses Tags“ statt: von diesem Tage, dieser Stunde an. B. 356 folg. (360) schließen sich die Sätze: „ich bins“ (πέγειν), „durch weissen Lehr“ (πρὸς τοῦ διδάσκειν), „durch Deine“ (Seherkunst?!) nicht leicht verständlich an das Vorhergehende an. Etwa:

Ich wandle sicher. Wahrheit schützt mächtig mich.

Wer lehrt' Dich das? Doch wohl nicht Deine Seherkunst?

Du selber.

B. 393 (387) „für jeden Kommenden“ erreicht den Sinn des τοῦ πῶτος nicht. Hart und unverständlich ist 609 (591) „denn von sich stoßen einen biedern Freund, ist gleich dem eignen Leben.“ B. 771 (751) „nun da meine Furcht so weit gebiehn“ statt: nun ich zu dieser Aussicht gelangt (ἐλπίδων). Anstoß kann man nehmen B. 783 (757) an „hoch aufnehmen“ διαφόρως ἦγον, 778 (750) „keiner Wege“ / keineswegs; 901 (869) „händegezeigt“ (χειροδείκτα); 412 (407) ein Sehnder, 607 (589) dein' statt deinem. Vgl. auch Oed. Colon. 342 (334): „bemüht zu sein“ (πορεῖν); 352 (345) „das heim'sche Leben“ statt: daheim zu leben; 353 „Du kehrtest zu dem Vater;“ 381 (373) „mit Ruhm behaupten, oder himmelhoch erhöhn;“ 689 (674) ὠκυτόκος der lebenentbindende; 735 (715) „Nur diesen auch betagten Mann bin

ich gesandt, mit mir zu überreden zum Radmeerfeld.“ Unverständlich ist uns 1050 (1027) „Wo hehrer Weihe warten die hocherbabnen Zwo der Menschen.“ Wir haben meist nur einfach die Stellen angeführt, die uns ein Bedenken erregten, ohne ausführliche Begründung hinzuzufügen, da dasjenige was uns auffiel, leicht von selber in die Augen fällt, und das, was uns das Richtige zu sein scheint, sich leicht von selber ergibt oder durch die gangbaren Erklärungen an die Hand gegeben ist.

Der Druck ist sehr correct, das Aeußere sehr gefällig. Die zweite Lieferung, die uns noch nicht zugegangen, aber nach der Anzeige der Verlagsbandlung schon erschienen sein wird, soll den Philoktetes, die Elektra, Fragmente, Anmerkungen und das Leben des Dichters enthalten.

3. Des Flavius Josephus Geschichte des Jüdischen Kriegs übersetzt von F. Paret. Stuttgart, Neßler 1856.

Voran geht eine Einleitung, S. 1—43, welche über das Leben, die Schriften, den persönlichen und schriftstellerischen Charakter des Josephus handelt und eine genaue Bekanntschaft mit den Werken des Josephus und selbständiges Urtheil des Hrn. Verf. bekundet, auch sind literarische Notizen über Ausgaben, Uebersetzungen und literarische Hülfsmittel zum Josephus beigegeben. Die Uebersetzung selber liest sich nicht nur leicht, sondern sie ist auch dem Sinn und Inhalte nach treu und richtig, lebendig und hin und wieder schwungvoll gehalten. Ein allzustrenger Anschluß an die nicht selten weitschichtigen und wenig übersichtlichen Perioden des Jos. würde nur Dunkelheit und Schwerfälligkeit hervorgebracht haben, und es ist deshalb an dieser Uebersetzung zu loben, daß durch Theilung mancher Perioden und durch Umarbeitung mancher überladenen Partien eine Darstellung gewonnen worden ist, die dem deutschen Idiom nicht fremd ist, den Sinn und Inhalt aber des Originals mit möglichster Treue wiedergibt. Unter dem Texte stehen geographische und antiquarische Anmerkungen.

Sondershausen.

Dr. G. Durd.

Gnillaume-le-Conquérant. Aus Augustin Thierry's Histoire de la Conquête de l'Angleterre par les Normands. Mit Einleitung und Notizen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. F. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin. Berlin, Rengersche Buchhandlung. 216 S.

Wir erinnern unsre Leser an die beiden Arbeiten unsres Collegen Dr. Robolsky aus dem Jahre 1856 in der Pädag. Revue über den

Zwed des Unterrichts in den neueren Sprachen an der höheren Bürgerschule und über die Französische Historiographie seit der Restauration. Die erstere vertritt die Ansicht der Pädag. Revue, daß der Unterricht in den neueren Sprachen auf der obersten Stufe der höheren Bürgerschule nicht der Uebung im philologischen, sondern der im historischen Erkennen vornehmlich dienen solle, daß die neueren Sprachen in der höheren Bürgerschule dem letzten Zwecke nach so zu lehren seien, daß der Schüler dadurch den Schlüssel gewinnt, sich ein Reales aufzuschließen, welches Reale die Geschichte des fremden Volkes sei. Die zweite schließt mit dem unbestreitbaren Satz, daß nur durch viele genaue, ins Einzelne gehende, reiche und mannigfaltige Anschauungen der Schüler sich nach und nach geistig in eine Vergangenheit hineinlebe, daß aber die Frucht eines solchen Geschichtstudiums dann auch die Befähigung zum Auffassen historischer Zustände, zum Verstehen großer Zeitbestrebungen und großer Männer sei. So sage Scheibert, daß ein einziges auch nur halbwahres und beschränktes, aber selbständiges, dem Schüler durch eignes Eindringen in die Zustände entgegentretendes Urtheil über irgend welchen historischen Moment einen größeren Werth für die Bildung habe, als eine ganze mit Thatfachen aus der Weltgeschichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert oder gar eingeprägt wird. Das Material, aus welchem nun allein diese historische Bildung gewonnen werden kann, bietet aber die naive Geschichtschreibung; die für den Schulunterricht allein fruchtbar zu behandelnde Zeit ist die vor der Revolution; aus dieser Zeit finden wir namentlich bei Barante und A. Thierry reiche Schätze für die französische Lectüre der Schule. Solch einen Schatz hat nun Hr. Dr. R. in seinem Wilhelm der Eroberer der Schule zugänglich gemacht.

Auch wer unsre Ansicht nicht theilt, daß um des höhern Zwecks willen diese der Form nach leichte Lectüre für die Prima der höhern Bürgerschule gehöre, sondern wer die Lectüre vornehmlich nach formalen und ästhetischen Rücksichten bestimmen will, wird von dem vorliegenden Buche wie von der im vorigen Jahre in demselben Verlag erschienenen Jeanne d'Arc auf der mittleren Stufe Gebrauch machen können, wohin nach der Schwierigkeit der Sprache beide Werke gehören würden. Es wird zu solchen Büchern ferner der Lehrer gern greifen, welcher nicht für jede Stufe eine bunte Chrestomathie einer einfachen Perle vorzieht, und der nur auf der Flucht vor den bekannten pseudo-classischen Sachen jene Sammlungen benutzt selbst da, wo das ästhe-

tische oder das litterarhistorische Interesse noch nicht oder nicht mehr maßgebend ist.

Wäre es Hrn. Dr. R. nur auf das dramatische Interesse der Sache und das sympathetische oder sagen wir lieber ethische Interesse des Schülers angekommen, so hätte er die ersten 40 Capitel noch etwa ersparen mögen, und in Mitten wie zu Ende wieder eine Reihe von Abschnitten. Er hat es nicht gethan, weil die Verwerthung und Verwendung der Lectüre für die geschichtliche Bildung es anders verlangt. Daß der Verfasser eine Karte nicht beigegeben hat, billigen wir. Er hätte damit dem freien Unterrichte eine fruchtbare Arbeit vorweg genommen.

Man weiß, daß für Thierry die Geschichte der Eroberung Englands nur die Bedeutung einer Exemplification hat. Er will zeigen, daß alle Revolutionen Englands in der normannischen Eroberung ihren Grund haben und durch den Kampf der Sieger und der Besiegten erklärt werden.

Die philosophische Geschichtschreibung Guizots sieht in der französischen Revolution gleichfalls nur einen Kampf der Eroberer und der Eroberten.

Mögen beide Recht oder Unrecht haben, worüber u. a. Mager zu hören ist, welchen Autor werden wir in der höheren Bürgerschule dem Schüler lieber in die Hand geben, Thierry mit seiner nüchternen Objectivität, oder die brillanten Gedankenblitze des speculativen Doctinärs? Für uns ist darüber gar kein Zweifel.

Wie nun aber im Gymnasium? Das Gymnasium soll die Uebung im speculativen Erkennen soviel mehr hervorheben, als es an der im empirischen Erkennen abbrechen muß. Es muß ferner den Werth seiner französischen Lectüre im Gleichgewicht mit der altclassischen halten. Es kann sich auf das classische Drama beschränken; ob es etwa neben ihm auch französische Geschichtschreiber lesen muß, kann hier nicht weiter untersucht werden. Eine wohlorganisirte Schule verlangt nicht Jedes von jedem Lehrgegenstande, sondern legt dem einen diese, dem andern jene Beisteuer zu der zu producirenden Bildung auf, jedem, was er am besten leisten mag. So wäre nun weiter zu untersuchen, und diese Untersuchung gehört in die psychologisch-pädagogische Diätetik, ob wir im Gymnasium die naive oder die philosophische Historiographie für die oberste Classe bestimmen. Jedenfalls werden wir auch immer nur ein zusammenhängendes Ganze mögen lesen

lassen. Diesem Wunsch begegnet Hr. Dr. Schwalb, der sich durch seine Ausgaben commentirter classischer französischer Litteraturproducte schon verdient gemacht mit den ersten Nummern einer unter dem Titel: *Bibliothèque choisie de la littérature française en prose* begonnenen Sammlung, enthaltend:

1. *Discours sur l'histoire de la Révolution d'Angleterre* par M. Guizot. 82 Seiten. 6 Sgr.

2. *Histoire de Charles I depuis son avènement jusqu'à sa mort* par M. Guizot. 152 Seiten. 10 Sgr. Offen, Verlag von Bader.

W. Langbein.

Anleitung zur Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze nebst einer Sammlung von Aufgaben von Karl Fuch. Gotha, Scheube. 1856.

Der Verf. meint ein eigenes System der Dispositionslehre entdeckt zu haben und hat sich dazu bereben lassen, dasselbe seinen Collegeng durch den Druck mitzutheilen. Etwas wirklich Neues, was nicht in den Faltmann'schen Schriften stünde, haben wir nicht gefunden; aber umständlicher und breiter sind die Belehrungen über die Kunst, da Worte zu machen, wo die Gedanken fehlen. Das ist und bleibt ja mit wenigen Ausnahmen die ganze vergebliche Arbeit der Jugend, über abstrakte Themata sog. eigene Gedanken niederzuschreiben. Daneben hat das Büchlein auch sehr bedenkliche und komische Beispiele. So sollen einmal die Schüler e contrario beweisen, daß es kein böses Princip, keinen Teufel, geben könne; ein andermal wird zu den Segnungen des Christenthums gerechnet, daß es die wohlthätigen Wirkungen der griechischen Philosophie, die schon zum Monotheismus geleitet, zu einem Gemeingut so vieler Völker gemacht habe. Als Beweisgründe des Satzes, „daß der Genuß der Natur den Körper stärke“, werden wörtlich folgende aufgezählt: „1. Das Einathmen der frischen Luft stärkt die Lunge; 2. Das Grüne stärkt das Auge, das Bunte ergötzt dasselbe; 3. Geruch und Gehör gewinnen, werden auch ergötzt; 4. die Bewegung in der Luft stärkt Glieder und Muskeln; 5. Die heitere Stimmung des Geistes trägt auch zur Gesundheit und Belebung des Körpers bei.“ Und damit der Leser vollständig erfahre, auf welchem wissenschaftlich längst abgethanen Standpunkte der Verf. noch stehe, setzen wir einige aus den 350 Aufgaben hierher: „Ein guter Schüler gedenkt des Lehrers stets mit Liebe. — Magnetismus und Electricität

der Natur, verglichen mit denen des Geistes. — Geistesbildung ist des Menschen heiligste Pflicht. — Der Gedanke an die Folgen schreckt von der Sünde ab. — Die Tugend gehört zum Wesen des Menschen. — Wo der Verstand denkt und das Herz nicht fühlt, das Herz fühlt und der Verstand nicht denkt, ist Kälte und Nacht. — Warum haftet Aberglaube mehr, denn Vernunftglaube? — Warum findet der Mensch auch Geschmack an traurigen Gedanken und Gefühlen? — Inwiefern hat der Schönheitssinn in den ersten Jahrhunderten den Fortschritt der menschlichen Bildung vorzugsweise bedungen? — Sind in der Kirche Parteien nothwendig? — Vergleich des Erdkörpers mit dem Menschen. — Gewohnheit führt zur Tugend, wie zum Laster. — In Selbstsachen hört die Gemüthlichkeit auf.“ Doch genug zur Begründung unseres Urtheils, daß das Buch besser ungedruckt geblieben wäre.

IX.

Die Heldenzeiten des Christenthums. Die drei ersten Jahrhunderte der Kirche Christi. Dargestellt von Heinr. Krieger. Erster Band: Der Kampf mit dem Heidenthum. Leipzig, F. Fleischer. 1856.

Das Buch zerfällt in 4 Abschnitte. Der erste beschreibt den historischen Boden der Kirche der ersten Jahrhunderte, der zweite erzählt von der Aufnahme der Kirche in der alten Welt, der dritte von dem Verfall des Staats und von dem Wachsthum der Kirche, der vierte von dem letzten Entscheidungskampfe und von dem Siege des Christenthums. In klarer, blühender Sprache, oft mit den Worten der Quellschriftsteller, erzählt der Verfasser die leider den meisten Christen wenig bekannten Helden geschichten der alten Kirche und legt dadurch in seinen Lesern einen guten Grund für das tiefere Verständniß der in jenen Zeiten mit besonderer Energie und Deutlichkeit wirkenden Kräfte des heiligen Geistes; ja bereitet, freilich ohne es zu wollen, selbst zu der Erkenntniß des Satzes vor, daß in jedem Siege der Kirche eine Niederlage des Christenthums verborgen sei oder daß die Herrlichkeit der sichtbaren Kirche im umgekehrten Verhältnisse zu der Herrlichkeit der unsichtbaren Kirche stehe. Besonders schätzenswerth ist es, daß er namentlich aus den Schriften der berühmtesten Apologeten Auszüge und gut übersezte Stellen mittheilt. Wir danken dem Buche viel Freude, Belehrung und Erbauung, und empfehlen es aufs Dringendste

für die Schüler in den oberen Classen unserer höheren Schulen, besonders der Gymnasien, deren Schüler gewöhnlich die Nachtseiten jener Jahrhunderte in falscher, weil künstlicher Halbbeleuchtung kennen lernen.

Gr.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

Deutsches Lesebuch für Schule und Haus von J. D. Behrens in Dorum. Auf Kosten des Verfassers gedruckt.

Es ist nicht wohlgethan, daß der Verfasser einen so allgemeinen Titel gewählt und mit keinem Wort näher bezeichnet hat, für welche Schulen er seine Zusammenstellung gemacht habe. Die Lesestücke sind nämlich unter folgende Rubriken gebracht: I. Wahrheit und Dichtung, 132 prosaische und poetische Stücke auf 133 Seiten; II. Naturkunde, 66 Lehrstücke auf 100 Seiten; III. Geschichte, 66 Abschnitte auf 130 Seiten; IV. Geographie, ein kleines Compendium der Geographie in 66 Capiteln auf 100 Seiten, und V. Vermischtes, Lieder, Briefe, Gesichtsbilder, in 66 Stücken auf 70 Seiten. Die Auswahl in dem I. Abschnitte läßt zweifeln, ob der Verfasser Volksschulen oder Bürger- oder höhere Schulen im Auge gehabt habe; der II. Abschnitt würde sich für erstere Schulen ganz gut eignen; der III. und IV. Abschnitt wären für sie aber theils zu fern liegend, theils zu ausführlich. Ich bin darum der Meinung, daß der Verfasser gute Bürgerschulen und die mittleren Classen höherer Schulen im Auge gehabt habe, und finde für diese die Auswahl zweckmäßig. In einer Volksschule dagegen müßte wohl Vieles überschlagen werden. Schade, daß das Papier des Buches, zwar recht gut geleimt, aber sehr fein und dünn ist! Gr.

III.

Verfasser's Lehr- und Lesebuch über die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberclassen der Volksschule. Für evangelische Schulen bearbeitet von Ludwig Bender, Rector und evangelischem Prediger zu Langenberg. Neue evangelische Ausgabe. Essen, Bäcker. 1856. VI. u. 518 S. 10 Sgr.

Schon in einem frühern Jahrgange dieser Zeitschrift ist mir Gelegenheit gegeben worden, auf das Lehr- und Lesebuch für die Ober-

classe einer Volksschule von Haesters aufmerksam zu machen. Meine damalige Anzeige hatte die erste Ausgabe desselben vor Augen. Inzwischen sind und zwar nach sehr wenigen Jahren zwei neue Auflagen von ihm nöthig geworden, und die gegenwärtig mir vorliegende ist die vierte. Dieselbe beginnt zugleich eine neue Reihe unter der Bezeichnung „evangelische Ausgabe.“ Die Umarbeitung im evangelischen Geiste verdankt das Buch dem durch eine deutsche Geschichte bereits rühmlich bekannt gewordenen Rector und evangelischen Prediger Bender zu Langenberg in der Rhein-Provinz.

Was er angestrebt, seiner Bearbeitung das Gepräge eines positiv-christlichen, evangelisch-kirchlichen und eines preussisch-patriotischen Charakters aufzudrücken, ist ihm sehr gut gelungen. In Festhaltung des bezeichneten Standpunktes hat der realistische Inhalt des Buchs eine Verklärung, eine Vergeistigung gefunden, die seinen Bildungseinfluß wesentlich erhöht. Des Verfassers Darstellung ist klar, von leichter Anordnung der Gedanken und lebendiger, glücklicher Combination. Dem inhaltreichen Buche werden sich darum gern auch die evangelischen Schulen öffnen.

Mühlhausen.

Otto.

V.

Christfest- und Neujahrs-Grüße. Eine Sammlung von Gebichten für Schule und Haus herausgegeben von A. Böhme. Anhang: Melodien zu 30 Gebichten. Berlin, Gärtner. 1855. (15 Sgr.)

Diese dem Volksschullehrer sehr empfehlenswerthe Sammlung enthält, je nach der Verständlichkeit geordnet, 168 Weihnachts- und 102 Neujahrs-Gebichte, wie wir sie den Kindern nach alter löblicher Sitte zum Abschreiben und Hersagen aufzugeben pflegen. Daß nicht gerade alle Reime auch Poesie enthalten, wird Niemanden Wunder nehmen. Aber da der Herausgeber gewiß auch weiß, daß es genug Lehrer giebt, welche aus Instinkt doch die gereimte Prosa vorziehen, so hat er, um allen etwas zu bieten, recht gethan, auch für diese Sucher etwas Ansprechendes aufzunehmen. Der Reichthum ist, wie obige Zahlen zeigen, außerordentlich: ich meine nicht, daß wer dies Buch hat, zu Weihnachten oder Neujahr in Verlegenheit kommen kann. Ebenso ist die Ausstattung im Verhältniß zu dem billigen Preise sehr zu loben.

I. Abhandlungen.

Ueber Zweck und Methode des Unterrichts über Perikopen.

Von Dr. R. Bobertag in Schweidnitz.

Der Unterricht über die herkömmlichen Perikopen ist gegenwärtig in den Unterrichtsplan der meisten Schulen, und zwar nicht bloß niedriger, sondern auch höherer aufgenommen, und wird überdies durch Verordnungen der Behörden wiederholt empfohlen und vorgeschrieben. Indes treten alle Bedenken, welche in früherer und späterer Zeit bereits vielfach gegen den gottesdienstlichen Gebrauch der herkömmlichen Perikopen erhoben worden sind, auch ihrem Gebrauch im Unterrichte oder einem Unterrichte, welcher sie zu seinem Gegenstande hat, entgegen. Die Bedenken, denen dieser Unterricht unterliegt, sind von dem Refer. bereits entwickelt und dadurch begründet worden, daß ein besonderer Unterricht in den Perikopen sich nur durch die Absicht die Anschauung des evangelischen Kirchenjahres auszubilden rechtfertigen läßt, und daß die herkömmlichen Perikopen dem evangelischen Kirchenjahre nicht mehr entsprechen. (Vgl. die Abhandlung: Ueber den fortdauernden Gebrauch der herkömmlichen Perikopen in der Schule und dem Hause. Allg. Kirchenzeitung 1857. Nr. 6. p. 161 ff. Es bleibt aber, auch wenn die Ungulässigkeit eines besonderen Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen als zugestanden angesehen wird, immer noch die Frage offen, ob jeder Unterricht über Perikopen oder der Unterricht über jede neuere, dem evangelischen Kirchenjahr entsprechende Perikopenordnung, also auch ein Unterricht, welcher sich an die vom Verf. in seinem Werke: Das evangelische Kirchenjahr in sämtlichen Perikopen des neuen Testaments dargestellt von Dr. R. Bobertag. Zweite Ausgabe. Breslau, Ferd. Hirz's

Verlag. 1857, entworfene Perikopenordnung angeschlossen, unstatthaft ist, oder ob nicht ein solcher sich der Schulbildung bestimmter anschließt, und, was damit zusammenhängt, auch eine angemessenere Methode zuläßt als der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen? Es scheint zumal in Erwägung der Lebhaftigkeit, mit welcher jetzt der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen wieder gefordert wird, nicht unnöthig diese Frage zum Gegenstande einer besondern Untersuchung zu machen, die, ob sie gleich den Zweck und die Methode des Unterrichts zum Gegenstande hat, und die Unzulässigkeit des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen als zugestanden voraussetzt, doch einerseits zur Erläuterung dieser ihrer Voraussetzung, andererseits zur Sicherung ihres Ergebnisses Vergleichen zwischen der herkömmlichen Perikopenordnung und anderen, neueren wird anstellen müssen.

Wir bemerken nun zunächst, daß der Unterricht über Perikopen, auch über solche, die das evangelische Kirchenjahr in der That darstellen, bei jeder Beziehung auf die übrigen Gegenstände des Schulunterrichts zwecklos und bei Betrachtung der Methode, in welcher der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen erteilt wird, mit den ersten Grundsätzen der Methode unverträglich, als eine durchaus unhaltbare Anomalie in der Schulbildung erscheinen kann. Denn der Unterricht über Perikopen, der doch immer unter den Gesichtspunkt des Religionsunterrichts fällt, steht als solcher auf keiner Stufe der Schulbildung allein da, sondern ist von anderem Religionsunterrichte begleitet, welcher überall einen größeren Aufwand von Zeit und Kraft in Anspruch nimmt als er selbst. Er steht aber zu diesem Religionsunterrichte in keinem irgend sicheren oder klaren, oder überhaupt nur in einem solchen Verhältnisse, welchem das anderer Unterrichtszweige unter sich ähnlich wäre. Er verhält sich zu dem übrigen Religionsunterrichte weder als Theil zum Ganzen, noch mit diesem zusammen als ein gleicher Theil zu einem höheren, beide auf gleiche Weise umfassenden Ganzen. Denn wenn die Perikopen dem evangelischen Kirchenjahre entsprechen, so stellen sie die Gesamtheit der allgemeinen Regungen des christlichen Glaubens und Lebens in Abschnitten der Schrift dar, und umfassen deshalb die ganze christliche Glaubens- und Sittenlehre wie der übrige Religionsunterricht, in sofern er alle Lehren des Katechismus behandelt. Die Schrift selbst aber, welcher die Perikopen entlehnt sind, ist weit entfernt von dem übrigen Religionsunterrichte ausgeschlossen zu sein, vielmehr in alle Theile desselben so aufgenommen, daß dieser sich auf sie als auf seine Grundlage bezieht und durch ihr Verstandniß und ihre Er-

klärung durchweg mitbedingt ist. Demnach kann der Unterschied des Unterrichts über die Perikopen von dem Unterricht über den Katechismus höchstens so gefaßt und dahin bestimmt werden, daß, während jener wie dieser alle Theile der christlichen Glaubens- und Sittenlehre betrifft, jener dieselben doch nicht mit der Gleichmäßigkeit und Vollständigkeit behandelt wie dieser, daß, während dieser vom Wortlaut des Katechismus ausgeht, und indem er ihm folgt, die Abschnitte und Stellen der Schrift, welche er benutzt, nur erläuternd und bestätigend benutzt, jener lediglich die Perikopen zu Grunde legt, und von ihnen ausgehend die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens entwickelt, und daß die Anordnung und Folge, in welcher dieser die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens behandelt, weil lediglich in ihrem Inhalte und Zusammenhange selbst begründet, eine andere ist, als die Anordnung und Folge des Unterrichts in den Perikopen, die eben wie die Perikopen selbst, lediglich an die Folge des Kirchenjahrs gebunden ist. Der Unterricht über Perikopen kann nämlich offenbar, auch wenn er durch die Perikopen auf die verschiedensten Gegenstände der christlichen Glaubens- und Sittenlehre geführt wird, diese selbst nicht mit der Gleichmäßigkeit und Vollständigkeit behandeln wie der Unterricht über den Katechismus, und zwar nicht allein deshalb, weil in der Schrift, der doch die Perikopen entnommen sind, die verschiedenen Theile der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nicht mit gleicher Vollständigkeit ausgeführt und dargestellt sind, sondern auch deshalb, weil er überall, wo er erteilt wird, auf ein ungleich geringeres Zeitmaß beschränkt ist wie der Unterricht im Katechismus. Auch ist offenbar, daß der Unterricht in den Perikopen als solcher an dieselben so gebunden ist, daß er von ihnen ausgehen und jeden Fortschritt von ihnen aus nehmen muß. Doch ist dieser Unterschied des einen Unterrichts von dem andern nicht so bestimmt und so abschließend, daß der Unterricht in den Perikopen jeden Fortschritt an die Schrift knüpft, der Unterricht über den Katechismus aber keinen. Denn die Schrift ist in den protestantischen Katechismusunterricht so innig und vielfach verwebt, daß ein Abschnitt der Schrift, welcher in demselben behandelt wird, auch sehr leicht und oft benutzt werden kann um den Uebergang von der einen Lehre zur andern zu finden und anzubahnen. Dabei ist nun auch von selbst klar, daß die Anordnung, nach welcher die christlichen Lehren beim Unterrichte über die Perikopen behandelt werden, eine andere ist als die des katechetischen Unterrichts. Denn die Folge, in welcher die christlichen Lehren im Kirchenjahre hervortreten,

ist eben eine andere als die Folge derselben im Katechismus. Nur ist der Unterschied der Anordnung des katechetischen Unterrichts von der des Unterrichts über Perikopen nicht derselbe wie der Unterschied der Anordnung der eigentlich wissenschaftlichen Darstellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre von der Anordnung des Unterrichts über Perikopen, weil der Unterricht im Katechismus in seiner Anordnung von der Entwicklung der Empfänglichkeit und Fassungskraft der Lernenden abhängig ist, die Anordnung der systematischen Theologie aber lediglich von dem Inhalte der Lehren abhängt.

Ein ähnliches Verhältniß wie dasjenige des Unterrichts in den Perikopen zu dem katechetischen und zu dem Religionsunterrichte überhaupt, wie es sich hiermit darstellt, ist nun zwischen andern Zweigen des Unterrichts, auch in dem ganzen Umfange und in allen Gebieten desselben, nicht nachzuweisen. Denn, wenn gleich auch dem Unterrichte in irgend einem wissenschaftlichen Gebiete zuweilen ein anderer folgt, welcher ihm dem Inhalte nach wesentlich gleich ist und dasselbe Gebiet wiederholend, in gedrängter Uebersicht behandelt; oder, wenn gleich zuweilen ein Unterricht über den einen Theil einer Wissenschaft neben dem in einem anderen hergeht, so daß beide zugleich vollendet werden, wie etwa der Unterricht in der Physik oder in der Chemie neben dem in der Astronomie erteilt werden könnte, oder, wenn gleich neben einem Unterrichte, der wesentlich Lehren und Regeln zum Inhalte hat, ein anderer hergehen kann, der wesentlich Uebung in der Anwendung dieser Regeln und Veranschaulichung derselben durch Beispiele ist, so ist doch das Verhältniß, in welchem ein solcher Unterricht zu dem ihm verwandten steht, ein völlig andres als das des Unterrichts in den Perikopen zu dem Religionsunterrichte überhaupt. Während der Zweck eines Unterrichts, welcher in der angegebenen Weise mit dem andern verwandt ist, sich aus seinem Verhältnisse zu ihm leicht bestimmen läßt, und während eben damit auch nachgewiesen werden kann, wie er in den ganzen Unterricht oder die ganze Schulbildung organisch eingreift, läßt das Verhältniß, in welchem der Unterricht über Perikopen zum Religionsunterrichte überhaupt steht, eine sichere Bestimmung seines Zweckes oder die Nachweisung seines organischen Zusammenhanges mit der ganzen Schulbildung keinesweges mit gleicher Leichtigkeit und Sicherheit zu. Denn, wenn sein Zweck nicht Wiederholung des schon in größerer Ausführlichkeit mitgetheilten Religionsunterrichts und eben so wenig Ergänzung des an und für sich nur theilweis empfangenen Religionsunterrichts durch einen andern Theil, noch

weniger aber Einübung der im Religionsunterrichte erteilten Regeln ist, wie etwa das Lesen und Schreiben in fremden Sprachen Einübung der Regeln ihrer Grammatik ist, so fragt sich, welches dann überhaupt der Zweck des Unterrichts in den Perikopen sein könne, und wie sein organischer Zusammenhang mit dem übrigen Religionsunterricht und durch diesen mit allen Theilen der Schulbildung zu denken ist? Wollte man hierauf antworten: der Zweck des Unterrichts in den Perikopen ist eben der, die Schüler zum Verständniß der Perikopen zu führen, oder: er liegt in dem Glauben, der durch die Perikopen, insofern sie der Schrift entlehnt sind, geweckt werden kann und geweckt wird, so wird die Frage nach dem Zweck des Unterrichts in den Perikopen und seinem organischen Zusammenhange mit der Schulbildung offenbar mehr umgangen als in der That gelöst. Bei der ersten Antwort bleibt nämlich immer noch die Frage nach dem Verhältnisse des Verständnisses der Perikopen zum Religionsunterrichte und nach seinem organischen Zusammenhange mit der ganzen Schulbildung offen und unbeantwortet, und bei der andern Antwort fragt sich eben, wie und auf welche Art der Unterricht in den Perikopen auf eine besondere Art Glauben erwecken kann und soll, und in wie fern er in dieser Absicht nöthig sei, da doch eben der Religionsunterricht und zwar auch in durchgehendem Anschluß an die Schrift den ganzen Umfang der Glaubens- und Sittenlehren behandelt und darstellt um Glauben zu erwecken und zu beleben. In gleichem ja in noch höherem Maße wie in Absicht seines Inhalts erscheint der Unterricht über Perikopen als eine auffallende Anomalie in Absicht seiner Methode. Unserer Aufgabe gemäß müssen wir hier nicht sowohl die Methode des Unterrichts in den herkömmlichen Perikopen als die des Unterrichts in den Perikopen überhaupt in das Auge fassen. Allein überall, wo bisher ein Unterricht über Perikopen erteilt worden ist, sind die herkömmlichen so ausschließlich Gegenstand desselben geblieben, daß eine Methode des Unterrichts in anderen sich noch auf keine Weise ausgebildet hat, und wir weit entfernt eine solche als ausgebildet und gegeben irgend voraussetzen zu können, vielmehr die Bestimmung ihrer wesentlichen Grundzüge mit als unsere Aufgabe ansehen. Die Methode des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen läßt sich nun so beschreiben, daß in den Schulen in jeder Woche die Perikope des folgenden Sonntags behandelt wird, jedoch auf niederen Stufen der Schulbildung anders wie auf höheren, auf den niedrigsten, oder in den untersten Klassen der Elementarschulen, lediglich mit Auswendiglernen und Ueberhören, in den höheren mit Lesen, Her-

sagen und einigen der Fähigkeit und Fassungskraft der Schüler entsprechenden Erläuterungen des Lehrers, auf höheren Schulen aber, also auf Gymnasien, mit Lesen und mit eingehenderen, nicht bloß an die Uebersetzung, sondern auch an den Urtext angeknüpften Erklärungen. Diese Methode weicht nun von der Methode jedes anderen Unterrichts in so fern ab, als die Schüler in untern Klassen der Elementarschulen zwar auch bei anderem Unterrichte, insbesondere bei dem andern Religionsunterrichte, einzelne Sätze und Sprüche, und unter diesen auch wohl solche lernen, welche sie vollständig zu fassen noch nicht fähig sind; aber doch in keinem anderen Unterrichte ganze, längere Satzreihen, Erzählungen und Lehrentwickelungen, zumal in ungebundener Rede, auswendig lernen, und als in keinem andern Unterrichte von ihnen gefordert wird, daß sie solche Satzweisen auswendig lernen, welche ihnen im Inhalte wie im Ausdruck gleich unzugänglich sind, wie einige der herkömmlichen Perikopen dies für Kinder auf der ersten Stufe der Schulbildung sind und bleiben. Denn, wenn es auch eben so zulässig als üblich ist, daß solche Kinder kurze Sätze in einer Form, welche sie fassen können, und welche sie anregt, auch in dem Falle lernen, daß sie ihren Sinn noch nicht vollständig zu fassen vermögen, weil sie in ihrer fortschreitenden Entwicklung von selbst zu einem tieferen und vollständigeren Verständniß jener Sätze gelangen, so wird doch in jedem anderen Unterrichte das Auswendiglernen einzelner Sätze und ganzer Reihen von Sätzen, welche in Form und Inhalt dem kindlichen Alter nicht entsprechen, vermieden. Wir bemerken aber noch eine andere, bedeutendere Abweichung der Methode des Unterrichts in den herkömmlichen Perikopen von der jedes anderen. Bei jedem andern Unterrichte wird es nämlich offenbar als erstes Gesetz der Methode angesehen, daß er eben sowohl nach Inhalt wie nach Form mit der Entwicklung des Schülers fortschreitet, also auf höheren Entwicklungsstufen des Schülers einen denselben entsprechenden, höheren und bedeutenderen Inhalt mit der angemessenen Form gewinnt. Selbst im Religionsunterricht ist ein solches Fortschreiten nach Inhalt und Form zu bemerken, wiewohl gerade der Religionsunterricht in Hinsicht der Anordnung und Stufenfolge im großen Ganzen noch vieler Verbesserungen fähig erscheint. Denn die biblische Geschichte entspricht durch ihren ganzen überwiegend historischen Inhalt mehr einer früheren Entwicklungsstufe der Fassungskraft als der Katechismus, und der Inhalt wie die Form des Religionsunterrichts auf höheren Schulen, ist, wie verschiedenartig er auch immer noch bleibt, und in wie viele

Gebiete der Theologie er auch eingreift, doch eben dadurch von dem Inhalt und der Form des catechetischen Unterrichts verschieden, daß er auf eine höhere Entwicklungsstufe des Verstandes und der Fassungskraft bezogen ist. Der Unterricht über die Perikopen aber bietet nach der Methode, in welcher die herkömmlichen Perikopen behandelt werden, augenscheinlich auf allen Stufen der Schulbildung, von der niedrigsten bis zur höchsten, an und mit denselben Perikopen durchaus denselben Stoff dar, und er behandelt diesen Stoff auf der niedrigsten Stufe, in so fern er sich auf denselben auf Auswendiglernen und Hersagen beschränkt, und zum Verständniß und zur Erklärung selbst noch nicht gelangt, in einer Weise, die eben deshalb kaum Unterricht genannt werden kann. Fassen wir nun noch unsre Bemerkungen über den Inhalt und die Methode des Unterrichts in den Perikopen zusammen, so erscheint er als eine große Anomalie in der ganzen Schulbildung auch deshalb, weil er im Wesentlichen denselben Gegenstand, wie ein andrer gleichzeitiger, vollständigerer Unterricht, nämlich der eigentliche Religionsunterricht, und diesen nur in so fern auf eine besondere Weise behandelt, als er mehr von der Schrift ausgeht, und die einzelnen Theile des gemeinsamen Stoffes in einer andern Folge behandelt, während in jedem andern Unterrichte, auch wenn es nöthig erscheint, denselben Gegenstand wiederholt zu behandeln, die einmal für richtig und nöthig anerkannte Folge seiner Theile doch auch bei einer nöthigen Wiederholung beibehalten wird. Von diesem Standpunkte aus angesehen kann nun der Unterricht über Perikopen nicht bloß anomal, unnöthig und überflüssig, sondern geradehin auch störend und verwirrend erscheinen, weil er in den gleichzeitig fortschreitenden, dem Inhalt der Lehren selbst folgenden Religionsunterricht immer wieder und dergestalt eingreift, daß er Lehren, welche dieser selbst noch einer späteren Darstellung vorbehält, bei welcher alle Bedingungen ihrer Auffassung gegeben sind, vorweg nimmt, und eben so frühere, bereits besprochene und aufgefaßte in einem andern Zusammenhange wiederholt.

Diese Bedenken gegen die Zweckmäßigkeit jedes besondern Unterrichts über Perikopen oder gegen den organischen Zusammenhang desselben mit der ganzen Schulbildung würden nun freilich sofort erledigt werden, wenn man die Forderung stellte, daß die Perikopen für den Unterricht in ihnen nach der Folge der Lehren des Katechismus, welchen sie entsprechen, geordnet und in dieser Folge möglichst gleichzeitig mit jenen Lehren auswendig gelernt und erklärt werden sollen.

Eine solche Anordnung der Perikopen kann keineswegs unmöglich erscheinen. Vielmehr muß jede Perikopenordnung, auch die herkömmliche, eine solche Anordnung zulassen, da Perikopen immer der Schrift entlehnt sind, und der Katechismus als Inbegriff der christlichen Lehren, wenn auch nicht jede einzelne Lehre der Schrift selbst, doch den Ort für sie enthalten muß. Freilich würde sich bei jedem Versuch die herkömmlichen Perikopen auf diese Weise zu ordnen bald eine große Ungleichmäßigkeit in so fern ergeben, als dieselben für manche Lehren des Katechismus sehr viele, für andre wieder weniger oder gar keine unmittelbar entsprechenden Schriftabschnitte darböten: allein diese Ungleichmäßigkeit könnte mehr als ein Mangel der herkömmlichen Perikopen denn als ein Hinderniß des Unterrichts über Perikopen überhaupt angesehen werden: da dieser Mangel bei einer richtigeren und umfassenderen Wahl, aus welcher neuere Perikopenbildungen hervorgegangen sind, von selbst wegfällt. Auch würde eine Anordnung der herkömmlichen Perikopen nach den Lehren des Katechismus durch ihre oft völlig unkennliche Beziehung auf das evangelische Kirchenjahr zuweilen so erschwert sein, daß Perikopen, welche in der herkömmlichen Ordnung nahe zusammenstehen, weit von einander getrennt und umgekehrt, weit von einander geschiedene, unter dieselbe Lehre zusammengebracht werden müßten; allein auch diese Schwierigkeit eines Unterrichts über Perikopen nach der Folge des Katechismus würde bei dem Unterrichte über eine neuere Perikopenbildung, zumal eine solche, welche mit der Bedeutung der einzelnen Momente des Kirchenjahres, nach welcher sie die Perikopen ordnet, zugleich ihre Beziehung auf einzelne Lehren des christlichen Glaubens und Lebens andeutet, verschwinden, und zwar um so mehr, je leichter es wäre die Beziehungen größerer Theile des Kirchenjahres zu den größeren Theilen oder zu den Hauptstücken des Katechismus zu finden. Allein ein Unterricht über Perikopen, welche nach der Folge des Katechismus geordnet wären, würde offenbar neben dem übrigen Religionsunterrichte, insbesondere dem Katechetischen, als ein besonderer gar nicht fortbestehen können. Vielmehr würde nicht nur die Gleichheit des Inhaltes dieses Unterrichtes mit dem jenes Unterrichtes, sondern auch der Schriftgebrauch, der doch auch in dem eigentlichen Religionsunterrichte Statt findet, die Aufnahme des Unterrichts über Perikopen in jenen Unterricht unabweislich fordern. Andererseits würde nun der Unterricht über Perikopen, wenn dieselben einmal ihrer Stellung als solcher oder ihrer Anordnung nach dem Kirchenjahre entrückt wären, gar nicht mehr den Erfolg haben können,

der bisher mit dem Unterrichte über die herkömmlichen Perikopen beabsichtigt wird, und der, wenn nicht durch diese, doch durch neuere Perikopenordnungen und den Unterricht über sie erreicht werden kann, nämlich das Kirchenjahr zur Anschauung zu bringen und mit dieser Anschauung das Bewußtsein der Gemeinschaft am kirchlichen Leben zu erwecken. Demnach könnte nun, wollte man einmal für den Unterricht in den Perikopen die Anordnung derselben nach dem Katechismus fordern, von einem besonderen Unterrichte in den Perikopen gar nicht mehr die Rede sein, und das Einzige, was noch über den Unterricht über Perikopen zu sagen bliebe, wäre dieses, daß er als solcher gar nicht fortgesetzt werden darf.

Treten wir nun der Frage nach dem Zwecke des Unterrichts über Perikopen oder nach dem organischen Zusammenhange desselben mit der ganzen Bildung des Schülers, zunächst mit dem eigentlichen Religionsunterricht, näher, so kann es, da wir einerseits den Zusammenhang des Glaubens, zu welchem der Schüler durch den Religionsunterricht erweckt wird, mit seiner ganzen Bildung als anerkannt voraussetzen und hier nicht näher nachweisen können, und da andererseits der Unterricht in den Perikopen mit jedem anderen Unterrichte in der Religion den Zweck, den Glauben zu erwecken und auszubilden, gemein hat, nur darauf ankommen nachzuweisen, auf welche Weise dieser Zweck durch den Unterricht über Perikopen erreicht wird, um damit zu zeigen, daß der Unterricht über Perikopen, wenn auch nicht auf dieselbe Weise wie der Religionsunterricht überhaupt, doch auch, und zwar auf eigenthümliche Weise, den Glauben zu erwecken und auszubilden fähig ist. Indes liegt in der Forderung des organischen Zusammenhanges eines Unterrichtszweiges mit anderen nicht bloß, daß der erstere wie auf die ganze Entwicklung des Schülers, so auch insbesondere auf seine Fortschritte in andern Unterrichtszweigen fördernd einwirkt, sondern auch, daß er selbst die Fortschritte, welche der Schüler in anderen Gebieten macht, mit in sich aufnimmt und durch sie gefördert wird. Es liegt uns deshalb mit der Bestimmung des Zweckes des Unterrichts über Perikopen und seines organischen Zusammenhanges mit der ganzen Schulbildung nicht allein ob nachzuweisen, in welcher Weise er den Glauben erweckt und ausbildet, und wie sich die Erweckung und Ausbildung des Glaubens durch den Unterricht über Perikopen zu der, welche der übrige Religionsunterricht bewirkt, verhält, sondern auch nachzuweisen, wie die Erreichung dieses Zweckes des Unterrichts in den Perikopen durch den übrigen Religionsunterricht und die ganze Schul-

bildung gefördert wird. Der auf diese Weise begrenzte Zweck des Unterrichts über Perikopen und sein organischer Zusammenhang mit anderen Zweigen der Schulbildung bestimmt sich nun aus dem Wesen der Perikopen als Schriftabschnitte, welche durch ihren Inhalt und ihre Anordnung das Kirchenjahr in der Folge der Bedeutung seiner einzelnen Momente darstellen, mit Sicherheit dahin, daß der Unterricht in den Perikopen den Glauben des Schülers erweckt und ausbildet, indem er ihn durch die Darstellung des Lebens der christlichen Gemeinde nach dem innern, geistigen Gehalte seiner jährlich wiederkehrenden Regungen für die belebenden Eindrücke der Gemeinde auf seinen Glauben empfänglich und fähig macht nach erlangter Selbstständigkeit belebend auf jene Regungen der Gemeinde zu wirken, und daß dieser Unterricht an Klarheit und Umfang in dem Maße gewinnt, als die innere Entwicklung des Schülers, durch seinen übrigen Unterricht, zunächst durch den Religionsunterricht, gefördert, fortschreitet. Die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde auf seinen Glauben wird durch den Unterricht in den Perikopen erhöht, weil der Schüler, welcher durch diesen Unterricht bereits eine Anschauung von dem geistigen Leben der Gemeinde und dem Gehalt seiner Regungen gewonnen hat, an den Aeußerungen und Erscheinungen dieser Regungen, den Gottesdiensten der Gemeinde in allen ihren Theilen, an dem Gesange, der Liturgie und Predigt mit größerer Empfänglichkeit Theil nimmt, als ohne jene Anschauung: und diese größere Empfänglichkeit, mit welcher der Schüler das Leben der Gemeinde in sich aufnimmt, hat seine größere Fähigkeit auf die Gemeinde eine Wirksamkeit auszuüben, indem er an ihrem Gottesdienste Theil nimmt, zur unmittelbaren Folge. Der Unterricht über die Perikopen hängt mit dem übrigen Religionsunterrichte so nahe zusammen, daß er dem Schüler um so leichter nicht nur zum vollen Verständniß der Perikopen selbst, sondern auch zur Anschauung der in und aus den Perikopen dargestellten geistigen Regungen der Gemeinde führen kann, je größere und umfassendere Erkenntniß des christlichen Glaubens der Schüler bereits gewonnen hat. Wie aber der eigentliche Religionsunterricht, selbst der catechetische, immer durch die Kenntnisse, welche der Schüler auf anderen Gebieten bereits gewonnen hat, mitbedingt ist, so daß er durch einen größeren Umfang dieser Kenntnisse und eine Übung und Fertigkeit im Denken befördert und erleichtert wird, so kann auch der Unterricht über Perikopen an Umfang, Inhalt und Erfolg gewinnen durch erweiterte Kenntnisse und höhere Entwicklung des Denkens im Schüler.

Vergleichen wir nun den hiernach bestimmten Zweck des Unterrichts in den Perikopen mit dem Zweck des eigentlichen Religionsunterrichts, so ergibt sich leicht, daß er, während er freilich mit diesem in der Erweckung und Ausbildung des Glaubens zusammenfällt, ihm doch nicht so völlig gleich ist, daß der eine Unterricht von dem andern nicht geschieden werden könnte und müßte, oder ein besonderer Unterricht in den Perikopen unhaltbar erschiene, vielmehr ein Unterschied zwischen diesem und dem eigentlichen Religionsunterrichte besteht, welcher die Möglichkeit, ja die Nothwendigkeit des ersteren sichert und begründet. Dieser Unterschied aber ist nicht bloß ein Unterschied des Inhalts und besteht nicht bloß darin, daß der eigentliche Religionsunterricht den Glauben erweckt und ausbildet, indem er den ganzen Inhalt der christlichen Glaubens- und Sittenlehre mittheilt, während der Unterricht in den Perikopen uns die Anschauung des Kirchenjahrs und die christliche Glaubens- und Sittenlehre nur in so fern mittheilt, als sie in dieser Anschauung begriffen ist: sondern er ist auch ein Unterschied des Verhältnisses des Unterrichts zu dem gemeinsamen Zweck des Unterrichts über die Perikopen und des eigentlichen Unterrichts, dem Glauben, und überdies ein Unterschied in der Art und Weise, wie der Glaube bewirkt und gefördert wird, oder der Person, von welcher die Wirkung auf den Glauben ausgeht. Das Verhältniß des eigentlichen Religionsunterrichtes zum Glauben ist zwar keineswegs auf allen Stufen desselben gleich. Denn derjenige Religionsunterricht, welcher der Confirmation vorangeht, hat, weil derselbe wesentlich den eignen Glauben der Confirmanden voraussetzt, lediglich den Zweck, den Glauben zu wecken. Der Religionsunterricht, welcher der Confirmation folgt, kann und muß aber eben deshalb den irgend wie erweckten Glauben immer voraussetzen und leitet mit Erweiterung der religiösen Erkenntniß das Denken über den Glauben. Der Unterricht über Perikopen steht jedoch in einem anderen Verhältnisse zu dem Glauben, als der eigentliche Religionsunterricht vor und nach der Confirmation, weil er, wenn gleich die Anschauung des Kirchenjahres, welche er mittheilt, für sich geeignet ist, den Glauben zu wecken und zu erhöhen, doch durch diese Anschauung für spätere Einwirkungen auf den Glauben empfänglich machen soll, er selbst also den Glauben mehr mittelbar erweckt und belebt, während der eigentliche Religionsunterricht vor der Confirmation den Glauben unmittelbar erweckt, und der Religionsunterricht nach der Confirmation die Ausbildung des Glaubens im Denken ebenso unmittelbar leitet. In so fern nun der eigentliche Religionsunter-

richt die Wirkung den Glauben zu erwecken oder die Erkenntniß des Glaubens auszubilden unmittelbar äußert, erfolgt seine Wirkung vollständig durch ihn selbst und geht derselbe lediglich von der Person des Lehrers aus, welcher den Unterricht erteilt, wogegen die vollständige Wirkung des Unterrichts über die Perikopen auf den Glauben, weil derselbe durch die Anschauung des Kirchenjahres für die Einwirkungen der Gemeinde auf den Glauben empfänglich machen soll, immer durch das Hinzutreten dieser Einwirkungen im Gottesdienste, in Gesängen, in Liturgie und Predigt bedingt ist. Dabei versteht sich freilich von selbst, daß die Vollendung der Wirkung des Unterrichts über Perikopen nicht etwa erst dann eintreten soll, wenn dieser Unterricht durch die Erklärung aller Perikopen geschlossen ist, vielmehr nach Erklärung jeder Perikope dadurch erreicht werden kann, daß der Schüler an dem ihr entsprechenden Gottesdienste sogleich Theil nimmt, und daß eben deshalb der Unterricht über Perikopen fortgesetzt werden kann, nicht bloß wenn der Schüler schon an Gottesdiensten Theil genommen hat, sondern auch wenn sein Glaube schon als erweckt betrachtet wird und seine Confirmation vollzogen ist, weil auch dann seine Anschauung des Kirchenjahres noch der Ausbildung und Berichtigung bedürftig bleibt. Allein es ist auch offenbar, daß sein Bewußtsein der Gemeinschaft an der christlichen Kirche und sein Trieb und Vorsatz, diese Gemeinschaft zu erhalten und zu erhöhen, bei der Confirmation um so lebendiger ist, je deutlicher er das Leben der christlichen Kirche in den Perikopen bei seiner Confirmation bereits anschaut, und daß dieser Trieb und Vorsatz auch nach der Confirmation eben dadurch erhalten und verstärkt werden kann, daß die Anschauung von dem gemeinsamen Leben der Christen und seinen wiederkehrenden Regungen durch Anleitung zum tieferen Verständniß der Perikopen oder durch fortgesetzten Unterricht über dieselben ausgebildet und vervollständigt wird. Hiermit ergiebt sich nun zu dem Unterschiede der Anordnung des Stoffes, welchen wir bereits zwischen dem eigentlichen Religionsunterrichte und dem Unterrichte in Perikopen bemerkt haben, noch ein neuer, nämlich der, daß die Wirkung jenes Unterrichts wesentlich vom Lehrer abhängt, die Wirkung dieses Unterrichts aber durch das Hinzutreten der Gemeinde oder durch die Theilnahme am Gottesdienste mitbedingt ist. Dieser Unterschied kann nun gegen die Möglichkeit eines besonderen Unterrichtes in den Perikopen kein Bedenken erregen, ist vielmehr geeignet, dieselbe zu begründen. Denn der Schüler gehört der Schule niemals so ausschließlich an, daß seine ganze Bildung nur von ihr ausgeht und gefördert

wird; er bleibt vielmehr in derselben immer von andern Gemeinschaften, zunächst seiner Familie abhängig: während einige Richtungen seiner Bildung fast ausschließlich durch die Schule bedingt sind, sind andere mehr von den Einwirkungen der Familie abhängig. Seine ganze sittliche und religiöse Bildung bleibt immer durch Einwirkungen der Familie und der Kirche bedingt. Der eigentliche Religionsunterricht ist in seinen Erfolgen mehr wie jeder andere von der gleichzeitigen Einwirkung der Familie und der Kirche abhängig und der eigentlich katechetische Unterricht ist wesentlich ein Werk der Kirche, eines Dieners derselben oder eines Geistlichen. Der Unterricht über Perikopen ist nun dem eigentlichen Religionsunterrichte darin gleich, daß seine Wirkung nicht von der Schule allein ausgeht; aber er ist von ihm noch dadurch verschieden, daß seine Wirkung nicht vollständig in ihm selbst erfolgt. Er ist der Träger der Wirkungen des Gottesdienstes der Gemeinde auf die Entwicklung des Glaubens im Schüler, gleichsam das Bett, in welchem die Strömungen des Lebens der Gemeinde in das Gemüth des Schülers geleitet werden. Er kann und soll, in so fern diese Strömungen fortbauern und der Schüler für dieselben empfänglich ist, selbst so lange fortbauern, wie die Schulbildung überhaupt, aber sich selbst ändern in demselben Maße und in derselben Weise als die Empfänglichkeit des Schülers mit seiner fortschreitenden Entwicklung eine andre wird. In so fern nun der Unterricht über Perikopen immer unter den Gesichtspunkt des Religionsunterrichts überhaupt fällt, für allen Religionsunterricht aber die Confirmation eine Epoche bildet, muß auch der Zweck des Unterrichts in den Perikopen nach der Confirmation ein anderer sein als der dieses Unterrichts vor der Confirmation. Dieser Unterschied läßt sich nach allem Bisherigen dahin bestimmen, daß der Unterricht über Perikopen vor der Confirmation den Erfolg der Einwirkungen der Gemeinde oder des Gottesdienstes auf den entstehenden Glauben des Schülers erhöht, während die Anregung am Gottesdienste Theil zu nehmen und seine Einwirkungen aufzunehmen noch mehr von seinen Lehrern und Erziehern ausgeht, also eine fremde ist; der Unterricht über Perikopen nach der Confirmation aber den Erfolg der Einwirkungen des Gottesdienstes auf den bereits erwachten Glauben des Schülers oder die Stärkungen und Belebungen seines Glaubens durch den Gottesdienst, und zwar dadurch erhöht, daß jener Unterricht den Schüler zu immer tieferer und umfassenderer Einsicht in das Leben der Gemeinde, wie es im Kirchenjahr zur Erscheinung kommt, oder in die Bedeutung

der Momente des Kirchenjahres führt, und durch Belebung des Triebes und des Vorjages, an dem Gottesdienste Theil zu nehmen, die fremde Anregung dazu immer mehr ausschließt, indem er an die Stelle derselben die eigne Anregung setzt. Der Unterricht über Perikopen, welcher nach der Confirmation erteilt wird, macht dabei den Schüler, indem er ihn selbst zur Theilnahme an dem Gottesdienste anregt und seine Theilnahme an demselben belebt, auch fähig die Wirkung des Gottesdienstes auf Andre zu erhöhen. — Wenn sich nun hiermit in der That ein besonderer Zweck des Unterrichts über Perikopen oder eine besondere Weise, wie durch diesen Unterricht der Zweck jedes Religionsunterrichts den Glauben zu erwecken und auszubilden erreicht wird, ergiebt, so erledigen sich auch die oben angeregten Bedenken gegen einen solchen Unterricht. Denn er hat, wenn gleich sein Inhalt im Wesentlichen derselbe ist wie der des katechetischen Unterrichtes, doch in der Anschauung des Kirchenjahres, welche er durch die Perikopen ausbildet, eine besondere, eigenthümliche Einheit, auf welche er die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens bezieht. Was aber den Unterschied der Anordnung der christlichen Glaubens- und Sittenlehren in dem Unterrichte über die Perikopen wie der im katechetischen Unterrichte betrifft, so bemerken wir hier noch, daß dieser nicht bloß in der Folge der Lehren, sondern auch darin besteht, daß, während der katechetische Unterricht die Gesamtheit der christlichen Lehren einmal oder, wenn auch mehre Male, doch unabhängig von begleitenden Einwirkungen der Gemeinde darstellt, der Unterricht über Perikopen von diesen so abhängig ist, daß er, indem er der Bedeutung der Sonn- und Festtage des Kirchenjahres folgt, mit dem Anfange jedes Kirchenjahres immer wieder beginnt und mit dem Ende desselben immer wieder schließt. Allein auch dieser Unterschied der Anordnung kann gegen einen besonderen Unterricht in den Perikopen kein Bedenken erregen, wenn der Zweck desselben in der Ausbildung der Anschauung des Kirchenjahres, in dem Bewußtsein der Gemeinschaft am kirchlichen Leben, in so fern dasselbe aus jener Anschauung hervorgeht, und in der eben dadurch erhöhten Empfänglichkeit des Schülers für den Gottesdienst und die Einwirkungen der Gemeinde in demselben besteht. Denn wenn der Unterricht über Perikopen die Empfänglichkeit für diese Einwirkungen dadurch erhöhen soll, daß er das geistige Leben der Gemeinde nach seinen wiederkehrenden Regungen zur Anschauung bringt, so muß er sich auch in Absicht der Anordnung seines Inhaltes der Folge dieser Regungen und ihres geistigen Gehaltes möglichst genau anschließen,

und er muß sich der Folge derselben anschließen, ob sie gleich eine andere ist als diejenige, in welcher die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens im catechetischen Unterrichte vorgetragen werden müssen. Er kann aber auch jene Folge annehmen ohne die Vorstellungen des Schülers zu verwirren und seine Entwicklung zu stören. Denn der Schüler ist und bleibt in seiner ganzen Bildung immer vielen Eindrücken ausgesetzt, welche aus andern Gemeinschaften und Lebensverhältnissen herrühren als aus der Schule, und es kann niemals als Aufgabe der Schule angesehen werden, alle Eindrücke des Lebens von dem Schüler abzuwehren oder sie auch nur so zu ordnen, daß ihre Folge der des Unterrichts genau entspricht. Gerade in Absicht der religiösen Entwicklung kann der Schüler durch den Wechsel der Ereignisse frühzeitig Erfahrungen machen, deren volle Bedeutung erst in späteren Theilen des Religionsunterrichts zur Sprache kommt. Er kann insbesondere, wenn er, wie er doch soll, am Gottesdienste Theil nimmt, jederzeit eine Predigt hören, welche eine Lehre des christlichen Glaubens betrifft, die in seinem Religionsunterrichte noch nicht berührt wurde. Freilich hat der Religionsunterricht wie die Erziehung überhaupt immer die Aufgabe, die wechselnden Eindrücke des Lebens in jedem Einzelnen möglichst zu der Einheit seines Ichs zu gestalten und sie eben deshalb auch in der Einheit einer sie umfassenden Anschauung zum Bewußtsein zu bringen, aber diese Aufgabe hat in Absicht der Religion der eigentliche Religionsunterricht zu lösen, während der Unterricht in den Perikopen, in so fern er wesentlich die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde anregen soll, seine Folge und Anordnung wie seinen Inhalt lediglich aus dem Leben der Kirche gewinnt, wie dasselbe in seinen wiederkehrenden Regungen oder im Kirchenjahre hervortritt. Aus der auf diese Weise begründeten Bestimmung des Zweckes des Unterrichts über Perikopen kann nun leicht ein Schein für die Nothwendigkeit des Unterrichts über herkömmlichen Perikopen und gegen die Zweckmäßigkeit des Unterrichts über jede neue Perikopenordnung entstehen, der so groß und blendend ist, daß er noch eine Berücksichtigung zu erfordern scheint, wiewohl er im Wesentlichen mit dem Beweise, daß die herkömmlichen Perikopen dem evangelischen Kirchenjahre nicht entsprechen, von selbst abgewiesen ist. Man kann nämlich sagen: die herkömmlichen Perikopen sind gegenwärtig noch in weit ausgedehnterem Gebrauche als jede neuere Perikopenordnung, auch die ausgebreitetste. Soll nun der Unterricht in den Perikopen durch die Anschauung vom Kirchenjahre die Empfäng-

lichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde oder für den Gottesdienst öffnen und erhöhen, so wird er diesen Zweck immer sicher erreichen, wenn er sich an die herkömmlichen Perikopen als die ausgebreitetste aller Perikopenordnungen hält, als wenn er eine der neuern Perikopenordnungen zu Grunde legt. Dieser Bemerkung stellen wir einfach die andere entgegen, daß die herkömmlichen Perikopen in dem Maße, in welchem sie vom evangelischen Kirchenjahre abweichen, auch die Lebensregungen der evangelischen Gemeinden nicht darstellen, mithin auch die Empfänglichkeit des Schülers für die Wirkungen, welche von denselben ausgehen können, nicht erhöhen. Das Leben der evangelischen Gemeinden hat im Kirchenjahre Regungen entwickelt, welche in den herkömmlichen Perikopen nicht vorgebildet sind, und es hat andre Regungen, welche die herkömmlichen Perikopen durch ihre Stellung und durch die Beziehung, mit welcher sie diese Stellungen erhielten, vorbilden, von Anfang an aufgegeben. Der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen erweckt deshalb die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde nur unvollständig und erweckt überdies eine Empfänglichkeit, der das Leben und die Gottesdienste der Gemeinde, in so fern sie evangelisch ist, nicht mehr entsprechen und entsprechen können. Dazu kommt nun noch, daß einige der herkömmlichen Perikopen ihrem Ausdrucke und ihrem ursprünglichen Zusammenhang nach so dunkel sind, daß sie kaum eine sichere Auffassung ihres Sinnes zulassen, und noch weniger dazu dienen können, die Anschauung wirklicher christlicher Lebensregungen zu geben und auszubilden, also der nächste Zweck jedes besonderen Unterrichts über Perikopen, die Anschauung des Kirchenjahres zu wecken und zu vervollständigen, durch sie nicht erreicht werden kann. Der Umstand, daß die herkömmlichen Perikopen ungeachtet dieser Mängel noch im evangelischen Gottesdienste und zwar auch bei den Predigten gelesen werden, kann die Nothwendigkeit des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen nicht begründen. Denn die Predigten, welche sich an jene unangemessenen Perikopen anschließen, ordnen sich denselben entweder in der That so unter, wie die Predigt dem Texte untergeordnet sein soll, und können dann dem kirchlichen Leben und seiner Gestaltung im evangelischen Kirchenjahre nicht entsprechen, oder sie schließen sich dem wirklichen Leben der Gemeinde an und treten dann in eine Unabhängigkeit vom Texte, ja von der Schrift überhaupt auf, in welcher die Predigt im evangelischen Gottesdienste nie hervortreten soll.

Nachdem nun der Zweck des Unterrichts über Perikopen nachge-

wiesen und sicher gestellt ist, lassen sich die allgemeinen Grundlagen seiner Methode leicht entwerfen. Wenn nämlich dieser Unterricht die Ausbildung der Anschauung des Kirchenjahres zu seinem nächsten Zwecke hat, so ist die oben bemerkte Abweichung seiner üblichen Methode von der jedes andern Unterrichts, in welcher er auf allen Entwicklungsstufen des Schülers immer lediglich denselben Stoff behandelt, durchaus nicht als wesentliche Eigenschaft dieses Unterrichts anzusehen. Vielmehr kann auch dieser Unterricht das erste Gesetz der Methodik, nach welchem jeder Unterricht der jedesmaligen Entwicklungsstufe der Schüler entsprechen und einen andern Inhalt und andere Formen annehmen soll, jenachdem die Entwicklung des Schülers fortschreitet, beobachten und zur Anwendung bringen, und zwar dadurch, daß er auf jeder Entwicklungsstufe des Schülers von denjenigen Perikopen ausgeht, welche dieser auf derselben am leichtesten und so fassen kann, daß er in ihnen den Gehalt der Regungen des geistigen Lebens der Gemeinde im Kirchenjahre erkennt, und dadurch zu einer möglichst klaren Anschauung des Kirchenjahres gelangt. Da nämlich die heil. Schrift, aus welcher die Perikopen entnommen werden, sich weder dem Inhalt noch der Form nach auf gleiche Weise zu der Empfänglichkeit und Fassungskraft der Schüler verhält, sondern eine große Mannigfaltigkeit von Inhalt und Form darstellt, so sind auch nicht alle Perikopen jeder Entwicklungsstufe der Schüler gleich angemessen. Wenn nun im Allgemeinen die Abschnitte der Schrift, welche die Thatfachen des christlichen Glaubens und die christlichen Lehren in kurzen, bildlichen, gnomischen und sprüchwörtlichen Sätzen darstellen, der ersten Entwicklungsstufe der Schüler schon dadurch am meisten entsprechen, daß sie vom Schüler auf dieser Stufe am leichtesten gefaßt, mit der größten Lebendigkeit ergriffen, ja auch am Sichersten im Gedächtniß aufbewahrt werden, so würde der Unterricht über Perikopen auf der ersten Entwicklungsstufe der Schüler am Sichersten mit Perikopen der ange deuteten Formen beginnen. Er könnte auch mit diesen Perikopen auf ähnliche Weise verfahren wie der übliche Unterricht in den herkömmlichen Perikopen, da auch diese Perikopen und zwar leichter als die herkömmlichen auswendig gelernt und überhört werden könnten. Er müßte sich aber um so weniger auf das bloße Ueberhören beschränken, je mehr diese Perikopen der Fassungskraft der Schüler entsprächen, und könnte ihren Inhalt durch angemessene Erläuterungen und Bemerkungen der Einsicht der Kinder so nahe bringen, daß dieselben zu einer, wenn auch noch unbestimmten Vorstellung und zu einem Gefühl der

Bedeutung der entsprechenden Sonn- und Festtage gelangten. Diejenigen Abschnitte der Schrift, welche kürzere, bestimmt abschließende Erzählungen von Thatfachen, oder Erzählungen enthalten, die in Gleichnissen christliche Lehren darstellen, oder, welche Lehren in eigentlicher Rede, aber in leicht faßlicher Verknüpfung der Gedanken enthalten, würden nun als Perikopen einer höheren Entwicklungsstufe so entsprechen, daß der Unterricht in ihnen den Zweck des Unterrichts über Perikopen schon ungleich vollständiger erreichen könnte. Solche Perikopen sind schon durch ihre größere Ausführlichkeit und Bestimmtheit ihres Inhalts geeignet die Bedeutung der einzelnen Momente des Kirchenjahres auch Schülern auf der Entwicklungsstufe, welche die obern Klassen der Elementarschulen bezeichnen, zu veranschaulichen. Die Einsichten, welche die Kinder auf dieser Stufe bereits durch anderen Religionsunterricht gewonnen haben, so wie die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sie sich im Schulunterrichte überhaupt aneignen, würden den Erfolg des Unterrichts über solche Perikopen unterstützen, während nun andererseits dieser Unterricht den Schüler fähiger machte den Gottesdienst, insbesondere die Predigt, welche sich an eine Perikope dieser Art anschließt, zu fassen, und eben dadurch die Entwicklung seines Glaubens beförderte. Er kann aber freilich diesen seinen Zweck nicht durch bloßes Hersagen der Perikopen, sondern lediglich dadurch erreichen, daß er die Schüler durch die nöthigen und angemessenen Erklärungen zunächst zur Einsicht in den Sinn jener Abschnitte führt, dann aber auch sie an und mit diesem Sinn die Bedeutung der Sonn- und Festtage des Kirchenjahres erkennen lehrt. Die Erzählungen und Lehrentwickelungen der Schrift schließen aber nicht alle in kürzeren Abschnitten der eben beschriebenen Art ab, sondern verbreiten sich zuweilen durch größere Theile ihrer Bücher, schreiten in schwierigeren Gedankenverknüpfungen fort und gewinnen eine größere Ausdehnung, welche ihr Verständniß erschwert, besonders dann, wenn sie Lehrdarstellungen an bestimmte Thatfachen anknüpfen. Solche Erzählungen und Lehrdarstellungen sind aber, wo sie die Bedeutung der Thatfachen des christlichen Glaubens auf besondere Weise in das Licht setzen und seine Lehren in bestimmten Beziehungen erläutern, auch geeignet als Perikopen die Bedeutung der Momente des Kirchenjahrs zu veranschaulichen. Der Unterricht über solche Perikopen kann deshalb die Anschauung des Kirchenjahres, wenn auch nur in Schülern, deren Entwicklung und Ausbildung bereits die höhere Stufe erreicht hat, welcher im Allgemeinen die obern Klassen der höheren Schulen entsprechen, ausbilden und

vervollständigen. Der Unterricht über diese Perikopen, der seinen Zweck nur durch eingehende Erklärungen erreichen könnte, würde sich mit denselben der ganzen Bildung der eben bezeichneten Schüler in jeder Hinsicht organisch anschließen. Er würde, indem er ihre Anschauung des Kirchenjahres durch die Erklärung jener Erzählungen und Lehrdarstellungen vervollständigte, sie auch für diejenigen Einwirkungen des Gottesdienstes und der Predigt auf die Entwicklung ihres Glaubens empfänglich machen, welche sich zunächst an diese Perikopen anschließen und von ihnen ausgehen. Er würde aber auch, da jene Schriftabschnitte schon durch ihre Form ein tieferes Nachdenken in Anspruch nehmen, da sie überdies größtentheils die geschichtlichen Umstände, unter denen die christliche Kirche entstand, vorzüglich ihr Verhältniß zum Judenthum und zum Heidenthum betreffen, und da ihr Verstandniß durch die Kenntniß der Ursprache des neuen Testaments, welche die Schüler der obern Klassen der Gymnasien bereits erlangt haben, gesichert und erhöht wird, eben sowohl die höhere Ausbildung des Verstandes als den ganzen Umfang der Kenntnisse dieser Schüler benutzen und gleichsam in seinem Dienst verwenden können. Ein solcher Lehrgang des Unterrichts in den Perikopen, bei welchem alle bemerkten methodischen Uebelstände der bisherigen Weise dieses Unterrichts vermieden würden, setzt nun aber freilich die Bildung mehrerer Kreise von Perikopen voraus, von denen jeder, indem er das ganze Kirchenjahr darstellt, Perikopen einer ähnlichen, einer bestimmten Entwicklungsstufe der Schüler entsprechenden Form enthält. Die herkömmliche Perikopenordnung läßt die Bildung solcher Perikopenkreise und die angedeutete Methode des Unterrichts über Perikopen schon deshalb nicht zu, weil sie nur zwei Jahrgänge von Perikopen enthält. Mehr aber noch als durch diese ihre Beschränkung widerstrebt sie der angedeuteten Methode des Unterrichts über Perikopen dadurch, daß sie in jedem ihrer Jahrgänge, dem epistolischen wie dem evangelischen, Abschnitte der faßlichsten und der schwierigsten Form mischt, und eben so in jedem Jahrgange ganze Abschnitte enthält, die in sich selbst bestimmt abschließen, wie andere, die mit denjenigen Theilen der Schrift, denen sie entnommen sind, im engsten und zwar tiefeingreifenden Zusammenhange stehen, und deren Auffassung durch willkürliche, störende Theilung erschwert wird. Die meisten neueren Perikopenordnungen leiden, wenn sie gleich die größten Uebelstände der herkömmlichen vermeiden, und deshalb dem Unterrichte wie dem evangelischen Gottesdienste angemessener sind als jene, doch an dem Uebelstande der Beschränkung auf wenige Jahr-

gänge, in welchen sich oft die schwierigsten und faßlichsten Perikopen nebeneinander finden. Auch enthalten die neueren Perikopenordnungen, weil sie größtentheils in der Absicht gebildet sind, die herkömmliche Perikopenordnung nicht allein für die Predigt zu ersetzen oder zu ergänzen, sondern auch für die Liturgie, keine jener aus einzelnen Sätzen bestehenden Schriftstellen, welche wegen ihrer gnomischen und schlechtthin aphoristischen Form ohne die in andern Fällen unabweisliche Rücksicht auf ihren Zusammenhang als Perikopen betrachtet und behandelt werden können. Dagegen enthält nun die oben erwähnte Schrift des Vf., welche die Zusammenstellung aller Perikopen des neuen Testaments zur Aufgabe hat, nicht allein Perikopen jedes Inhalts sondern auch jeder Form der Bücher des neuen Testaments, und gestattet eben deshalb auch die Bildung von so vielen und so verschiedenen Perikopenkreisen, wie sie nach dem Bisherigen ein methodischer Lehrgang des Unterrichts in Perikopen erfordert. Da diese Perikopenbildung in ihrem Umfange lediglich durch den zu Perikopen geeigneten Schriftstoff bedingt ist, so enthält sie zwar alle Perikopen jeder Form, kann aber freilich, da das neue Testament selbst die eine Form der Darstellung nicht in demselben Umfange ausführt wie die andere, nicht für jeden der bezeichneten verschiedenen drei Kreise eben so viele Perikopen darbieten, als für den andern. Am Vollständigsten würde sich ein Kreis von Perikopen kürzerer Erzählungen und Lehrdarstellungen, wie er sich für die oberen Klassen der Elementarschulen geeignet zeigte, aus jener Perikopenordnung bilden lassen, und bei einzelnen Sonn- und Festtagen würden diesem Perikopenkreise mehrere Perikopen zugewiesen werden können. Wogegen nun bei einigen Sonn- und Festtagen Perikopen, welche sich für die erste Stufe der Elementarschulen oder für die oberen Klassen der höheren Schulen eigneten, unmittelbar sich nicht finden. Indes wäre es leicht, die Lücken, welche sich in einzelnen jener Perikopenkreise bei ihrer Bildung zeigten, aus einem anderen oder auch durch Einschaltung eines Abschnittes des alten Testaments zu ergänzen. Auch würden die Lücken dieser Perikopenkreise sich bei ihrem wirklichen Gebrauch im Unterrichte, in so fern derselbe sich immer der Folge der Sonn- und Festtage anschlüsse, bedeutend vermindern, da das Kirchenjahr in keinem wirklichen Verlaufe so viel Sonntage enthält, als jede Perikopenordnung voraussetzt und wegen der Beweglichkeit des Osterfestes voraussetzen muß. Perikopen für jenen ersten Kreis, welcher der frühesten Entwicklungsstufe der Schüler entsprechen würde, bietet jene Perikopenordnung in denjenigen kurzen Sätzen dar,

welche sie §§. 54, 57, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 78, 85, 88, 89, 90, 92 ff. zu Perikopen bestimmt. Perikopen für den zweiten Kreis, welcher sich für die oberen Klassen von Elementarschulen eignen würde, enthält jene Perikopenordnung in den Erzählungen von Thaten und Begebenheiten Christi, von seinen Unterredungen mit den Jüngern und Pharisäern und in den Gleichnißreden Christi aus den drei ersten Evangelien, in den kürzeren Erzählungen und Reden des Johanneischen Evangeliums und der Apostelgeschichte, endlich auch in den kürzeren Lehrdarstellungen und in den Ermahnungen der apostolischen Briefe. Für den dritten Kreis, welcher weitere Fortschritte der Schüler im Denken und in Kenntnissen voraussetzt, würden sich daher diejenigen Perikopen jener Ordnung eignen, die aus den längeren Erzählungen von Thaten und den mit diesen verbundenen längeren Reden Christi im Evangelium Johannis, aus den längeren Erzählungen und Reden der Apostelgeschichte, aus der Hauptmasse der größeren paulinischen Briefe, des Briefes an die Hebräer und aus dem ersten Briefe des Johannes gebildet sind.

Der Unterricht über Perikopen würde, wenn er sich in der angegebenen Weise den verschiedenen Entwicklungsstufen der Schüler entsprechend an drei verschiedene Perikopenkreise anschlüsse und nach Maßgabe derselben aufstiege, auf jeder seiner Stufen seinen nachgewiesenen Zweck erreichen, in den Schülern die Anschauung des Kirchenjahres und mit derselben das Bewußtsein der Gemeinschaft am kirchlichen Leben, den Trieb an demselben Theil zu nehmen, auszubilden. Er würde sich mit diesem seinem Zwecke dem allgemeinen Zwecke alles Religionsunterrichtes, den Glauben zu wecken, zu stärken und auszubilden, unterordnen und sich eben deshalb dem eigentlichen Religionsunterricht auf allen seinen Abstufungen, dem Unterricht in der biblischen Geschichte, dem catechetischen Unterrichte, dem Religionsunterrichte auf höheren Schulen anschließen. Er würde ebenso wie der eigentliche Religionsunterricht nach Maßgabe der fortschreitenden Entwicklung und Ausbildung des Schülers ein anderes Verhältniß zum Glauben desselben gewinnen, sobald der Schüler confirmirt wäre und der Glaube in demselben als bereits entstanden vorausgesetzt werden könnte, als vorher, wo der Unterricht in den Perikopen wie der eigentliche Religionsunterricht die Erweckung des Glaubens zur Absicht hat. Er würde wie aller Religionsunterricht für Confirmirte, bei Confirmirten zunächst die Entwicklung und Ausbildung des Denkens in Beziehung auf den bereits entstandenen Glauben zur Absicht haben und die Belebung des

Glaubens selbst, welche eine wesentliche Seite alles Religionsunterrichts vor der Confirmation ist, einerseits der Kraft des Glaubens im Gemüthe des Schülers selbst, andererseits den Einwirkungen der Gemeinde überlassen müssen. Wie sein Verhältniß zum Glauben und dessen Belebung, so würde auch sein Verhältniß zu dem begleitenden, eigentlichen Religionsunterrichte auf seiner höchsten und letzten Stufe der Zeit und dem äußeren Umfange nach ein anderes sein, als auf seinen früheren. Denn, während er auf den früheren, wo er den Schüler lediglich für die Einwirkungen des Gottesdienstes als der Erscheinung des gemeinsamen Lebens im Glauben empfänglich machen soll, dem eigentlichen Religionsunterrichte, welcher die Erweckung des Glaubens zur Absicht hat, an Zeit und Umfang unbedingt nachstehen muß, kann er auf seiner späteren und höchsten Stufe, auf welcher, in so fern die Confirmation und mit ihr der bereits entstandene Glaube vorausgesetzt werden muß, der Religionsunterricht lediglich die Aufgabe hat, das Denken in Beziehung auf den Glauben zu leiten und auszubilden, ein gleiches Zeitmaß, wie der eigentliche Religionsunterricht in Anspruch nehmen. Ja er kann, in so fern mit der Klarheit und Erweiterung des Denkens in Beziehung auf den Glauben auch die Empfänglichkeit für alle Reden und Lehren in Beziehung auf den Glauben erhöht wird, und die Absicht des Unterrichts über Perikopen wesentlich in der durch die Anschauung des Kirchenjahres erhöhten Empfänglichkeit für den Gottesdienst besteht, ganz an die Stelle des eigentlichen Religionsunterrichts treten, und dieser kann ganz in ihm aufgehen, wenn der Schüler unmittelbar nach der Confirmation durch den Religionsunterricht diejenigen geschichtlichen Kenntnisse gewonnen hat, durch welche ein genaueres Verständniß der Schrift und ein tieferes und umfassenderes Denken über die Lehren des Christlichen Glaubens bedingt ist. Demnach würde der Unterricht in den Perikopen nach der angedeuteten Methode die Entwicklung des Schülers von ihrer ersten Stufe an, wo seine Fassungskraft, oder die Fähigkeit seines Verstandes noch die geringste, und sein Glaube selbst nur noch in den ersten und schwächsten Anfängen gegeben ist, bis zur höchsten, wo sein Glaube bereits erwacht, als eine eigene, sein Inneres bewegende Kraft gegeben, und sein Verstand durch die vorangegangene und fortdauernde Schulbildung geübt und ausgebildet ist, so begleiten, daß er dem Schüler während des Religionsunterrichts auf der ersten Stufe die Reihe der Sonn- und Festtage des Kirchenjahres nur in jenen kurzen, aus einzelnen, ihre Bedeutung ausdrückenden Sätzen bestehenden Perikopen andeutete, ihm aber auf

der späteren Entwicklungsstufe, auf welcher er durch den catechetischen Unterricht der Confirmation zugeführt wird, die Anschauung des Kirchenjahres, seiner gleichzeitig erhöhten Fassungskraft gemäß, in den angegebenen Erzählungen und Lehrschnitten, welche die Bedeutung der Sonn- und Festtage bestimmter ausdrücken, mit größerer Vollständigkeit und Klarheit gewährte, und endlich auf der höchsten Entwicklungsstufe des Schülers die Anschauung des Kirchenjahres vervollständigte und seine Empfänglichkeit für den Gottesdienst völlig ausbildete, indem er seine ausgebildete Fassungskraft für das Verständniß der schwierigsten und bedeutungsvollsten Perikopen in Anspruch nähme. Da die Schüler die ange deuteten verschiedenen Entwicklungsstufen keinesweges in dem Zeitraume eines Jahres durchlaufen würden, so würden sie die ange deuteten Perikopentreise in dem Unterrichte nicht bloß einmal, sondern wiederholt lesen, lernen und erklären hören, und könnte in jedem Verlauf des Kirchenjahres eine Abwechslung in den Perikopen vorgenommen werden, in so fern an einzelnen Sonn- und Festtagen mehr Perikopen sich für denselben Perikopentreis eignen würden. Diese Abwechslung würde die Ausbildung der Anschauung des Kirchenjahres eben so wenig stören als jene Wiederholung, und etwaige Lücken, welche sich in einem Perikopentreise zeigten, könnten in der andeuteten Weise ergänzt werden. Demnach würde jeder Schüler, wenn der Unterricht in den Perikopen in der beschriebenen Weise erteilt würde, das Kirchenjahr auch in der Schule bei sich vorübergehen sehen, und dasselbe, wenn er es auch anfänglich nur in abstracten Tönen vernehme, doch später in deutlicheren Bildern schauen, bis er zuletzt, nach seiner Confirmation, zu einer seiner Fähigkeit völlig entsprechenden Anschauung desselben gelangte.

Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocent an der Universität in Halle.

Dritter Artikel*).

Wir schließen unsere Abhandlung mit der Besprechung einer uns schon früher zugesandten Schrift, deren Inhalt dem der vorigen verwandt ist. Es ist nämlich ein

Grundriß der Geschichte der Philosophie für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende, nebst Betrachtungen über die Vergangenheit und Zukunft der Philosophie. Eine Gedächtnisschrift zum 50jährigen Jubiläum der vereinigten Gelehrtenschulen in Worms. Von Dr. Wilhelm Wiegand, Director. Gedruckt bei A. Kranzbühler in Worms. 8. 107 S.

„Origineller monistischer Idealismus der Deutschen, — 1) kritischer oder unverwüßlich verständiger Idealismus von J. Kant. — Eine Nacht ohne Tag, in welcher das subjective Denken der einzige Stern, 2) der isolirte Idealismus Herbart's im Sinne Kant's zu einem vollständigen Idealismus rationell vorbereitend, ein Morgenstern, 3) der das Kant'sche System zu seinen letzten Folgen treibende subjective Idealismus Fichte's. Sein Symbol: Ich und nicht Ich. Tag ohne Nacht, 4) der poetisch objective Idealismus Schelling's. Zu- und abnehmender Mond, 5) der die ganze bisherige Geisteswelt dialektisch, d. h. kritisch systematisirende und dadurch metamorphosirende Idealismus Hegel's. Gewitterschwangere Abendröthe.“

Höchst verwunderlich nimmt sich dergleichen aus in einem Grundriß der Geschichte der Philosophie für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende. Fände nur daneben noch eine nach ihrer eigenthümlichen Beschaffenheit einigermaßen treffende Charakterisirung der so angeführten Richtungen statt, nun, so könnte man sich hinterher schon eher dergleichen Scherz gefallen lassen. Aber darf eine Angabe wie folgende als Beschreibung des Kantianismus gelten? „Kritischer oder unverwüßlich verständiger Idealismus von Immanuel Kant 1724 — 1804, in welchem auf die verständigte

*.) Siehe Päd. Rev. 1857, Nr. 2. Bd. XLV. S. 81 ff.

Beise concentrirt hervortritt, was in England, Frankreich und Deutschland an Weltweisheit aller Art zerstreut vorhanden gewesen.“ (War denn das Kantische Unternehmen nicht Kritik? Bei Charakterisirung eines kritischen Unternehmens sind aber vor allen Dingen die bestimmten Beziehungspunkte dieser Kritik deutlich darzulegen, zumal wenn sie noch einseitig ist, wie die Kantische war.) „Kant hob seine Zeit, wie er wiederum von ihr getragen ward. Locke, Hume, Newton wurden fleißig von ihm studirt, nicht minder die französischen Philosophen, besonders Rousseau, über dessen *Emil* er bekanntlich seine Erholungsstudien vergaß. Die Studien retten ihn von der monotonen Wolff'schen Philosophie und der populären Aufklärungsphilosophie. Grundgedanke seines Systems: Der Mensch erkennt weder die sichtbare Welt noch die unsichtbare, sondern nur die Erscheinungen der Welt. Theoretische und praktische Vernunft.“ Anstatt nun nach Kant, vorbereitet durch Reinhold (von welchem weiter nichts gesagt wird, als daß sein Symbol Stoff und Form gewesen sei) Fichte erst hätte genommen werden müssen, welchem nur 4½ Zeile gewidmet werden, wird unter Nummer 2 „der isolirte Idealismus Herbarts 1776—1841“ gebracht, und dann nach dem oben angeführten Satze vom Morgenstern gesagt: Herbart, keiner Partei angehörend, aber gegen jede die Waffe schwingend, trat besonders dem Pantheismus und jeder Kosmologie entgegen, sie mochte sich nun als Sittenlehre geberden oder als Naturphilosophie. Philosophischer Begründer der Pädagogik als einer selbständigen Wissenschaft und als eines Theils der praktischen Philosophie.“ Daß Herbart der durchgreifendste Gegner des Pantheismus und einer solchen Kosmologie war, welche entweder auf Construction des Schöpfungsbegriffs ausgeht, oder unser geringes tellurisches Wissen unter dem Titel eines kosmischen oder Weltwissens hoch aufbläht, oder endlich auf Erforschung des Weltzwecks ausgehen zu müssen meint um danach erst den sittlichen Werth unserer Handlungen zu bestimmen (kosmische Sittenlehre Schleiermachers, nach welcher die Ethik in ihrem letzten Grunde Physik, und die Physik Ethik sein soll) ist schon ganz richtig, aber in einer geschichtlichen Darstellung weiter nichts von ihm anzuführen, als daß er bloß philosophischer Begründer der Pädagogik als einer selbständigen Wissenschaft und als eines Theils der praktischen Philosophie sei, ist doch ein sehr mangelhaftes Bild eines Zeitgenossen, über dessen Leistungen es so leicht war nähere Kenntniß einzuziehen. Hätte es sich um einen Alexandriner oder Byzantiner gehandelt, wie streng würde das philologische Gewissen es da genom-

men haben. Nichts also von Herbart's Leistungen in Metaphysik und Psychologie. Nichts von seiner Begründung der Ethik. Was soll man sich aber von einer Pädagogik denken, welche eine selbständige Wissenschaft sein und doch wieder keine sein soll, sondern einen Theil der praktischen Philosophie bilden. Oder besteht ihre Selbständigkeit etwa darin, daß sie darauf ausgeht, wie eine gewisse Theologie, sich nach Belieben ihre eigene Psychologie zu machen? Daß Herbart ein durchaus selbständiger Denker war und keiner der vorhandenen Parteien angehörte, am wenigsten mit der spinozistischen, idealistischen Modephilosophie sympathisirte, ist ganz richtig, aber ihn als „Idealisten in vollendeter Kantischer Richtung“ zu bezeichnen, das ist stark. Herbart war nicht nur nicht Idealist nach der metaphysischen Beziehung des Worts, sondern bildet den entschiedensten Gegensatz gegen den Kantischen und Fichteschen Idealismus. Er war rationaler Realist; d. h. er erkannte nicht allein die Dinge als unabhängig von unserm Denken bestehend an, sondern ging forschend weiter zur Bestimmung des den Erscheinungen zu Grunde liegenden wirklichen Seienden und zur Erklärung des scheinbaren Geschehens durch Darlegung der allgemeinsten Gesetze des wirklichen Geschehens. Auf dem Gebiete derjenigen Wissenschaften dagegen, welche absolute Normen aufstellen sollen für das wirkliche Denken, Wollen und künstlerische Produciren, war er entschiedener Idealist im Gegensatz zu der demoralisirenden Lehre des metaphysischen Idealismus und Spinozismus: was wirklich ist, das ist vernünftig, und was vernünftig ist, ist wirklich. Normen sind verbildete Ideen und das Aufstellen der Ideale in ihrer Reinheit und das unverbrüchliche Halten daran in der Beurtheilung des Wirklichen ist derjenige Idealismus, welchen jeder edle Mensch sich erhalten muß um nicht in das Gemeine herabzusenken. Die Begründung dieses Idealismus aber sucht Herbart wiederum nicht auf subjectivem Wege, etwa durch eine Theorie der Seelenvermögen oder Erkenntniß-Standpunkte und wie dergleichen psychologische Unwissenschaftlichkeiten sonst heißen mögen, sondern durch Auffuchung und Darlegung der allgemeinsten Verhältnisse der Begriffe, welche für das richtige Denken absolut maßgebend sind, und in der Ethik und Aesthetik durch Auffuchung derjenigen besondern Verhältnisse von Objecten, deren vollständige und unbefangene Auffassung die Urtheile absoluten Beifalls oder Mißfallens zur unwillkürlichen Folge haben und durch Aufstellung derselben in den einfachsten Ausdrücken.

Wann wird man doch aufhören, dem Publika und ganz-besonders

den armen Gymnasiasten über Philosophie und philosophische Systeme Dinge vorzuerzählen, welche auf so schlechter Kenntnißnahme des Thatsächlichen beruhen? Geschähe dergleichen in einem andern Gebiete, welche vernichtende Kritik würde es zur Folge haben!

Eine Schrift, in welcher die Unterschiede von Idealismus und Realismus in Beziehung auf die neuesten Systeme so falsch angegeben werden, und die vorzüglich darauf ausgeht, durch Schlagworte zu charakterisiren, dürfte daher wol nicht Hoffnung erregen in Skizzirung der alten Philosophie glücklich zu sein. So wird die griechische Philosophie vor Sokrates als Realismus, von Sokrates ab aber als Idealismus classificirt. Also weil Sokrates von den kosmologischen Theorien seiner Vorgänger nicht eben befriedigt war und die Ironie des Nichtwissens dagegen richtete, war er nicht Realist, sofern dergleichen moderne Titel überhaupt auf antike Verhältnisse anzuwenden sind, sondern Idealist?

Durch nichts kann gerechtfertigt werden, wie über Platon und Aristoteles hinweggeeilt wird. Die Philosophie beider wird als universeller und objectiver Idealismus bezeichnet. Es ist in der That der Mühe werth, das darüber Gesagte hier abzuschreiben. „Die Philosophie hat zum Gegenstande das Seiende als solches, d. h. das allgemeine Wesen desselben als ein den erkennenden Subjecten gegenüberstehendes Object; sie ist ein Wissen um die Ursachen und Gründe der Dinge, und zwar um die höchsten und allgemeinsten Gründe, die Verwirklichung der Ideen (*ἡ ἀνωτάτη τῆς ἀληθείας*) ist das Höchste und Seligste, im Sinne des Spruches: Suchet zuerst das Reich Gottes, u. s. w. Wenn das Ganze glücklich ist, so ist es auch das Einzelne.“ In der Vorrede sagt der Verf., daß ihn in Betreff Plato's, Aristoteles' und Spinoza's theils der Spruch Petrarka's geleitet: *de Platone praestat tacere quam parum loqui*, theils der Umstand, daß bei den Fürsten namentlich der alten Philosophie eine größere Kenntniß von der Gymnasiallectüre jener Classiker vorausgesetzt oder doch durch eine zweckmäßige Chrestomathie leicht gewährt werden könne. Aber könnte in der That nicht über Plato, wenn auch nur Weniges, so doch die Hauptsache kurz und richtig hingestellt werden? Außerdem konnte es wol auf Vermehrung eines Buches, dem eine Schlußbemerkung von S. 80—107 mit etwas abundirendem Inhalte beigelegt ist, um einige Blätter nicht ankommen. Nichts desto weniger will der Verf. durch seine Schrift „die nur ein Auszug ist von einem ausführlichen Werke, das schon vor 26 Jahren angelegt wurde, als der Verf. Ostern 1828

an der Landesuniversität mit einer Vorlesung über die Geschichte zunächst der alten Philosophie zuerst als öffentlicher Lehrer auftrat; — eine möglichst leichte Uebersicht in (?) die ganze Geschichte der Philosophie und dadurch möglichste Belehrung über das wahre Wesen derselben geben.“ Auf solche Weise wird aber weder eine angemessene Belehrung über das wahre Wesen der Geschichte der Philosophie gegeben noch über die Philosophie selbst. Versteht man denn in der That das unter Idealismus, wenn ein dem erkennenden Subjecte gegenüberstehendes Object angenommen wird, gleichviel, wenn man auch die Prädikate des Universellen und Objectiven zum Idealismus hinzusetzt? Ist das nicht vielmehr eben Realismus?

Während die Uebersicht der griechischen Philosophie bis incl. Aristoteles 5 Seiten beträgt, wird auf die spätere griechische und römische Philosophie ein Raum von 30 Seiten gewendet. Nun mag dergleichen für gewisse litterarische Interessen, z. B. auch für das Studium des Cicero recht nützlich sein, aber was sollen die Schalen helfen, wenn man den Kern vorenthalten hat. Von S. 26—50 wird der Neuplatonismus nach verschiedenen Abzweigungen skizzirt. Wie ist es möglich ihn ohne Kenntniß der platonischen und aristotelischen Philosophie zu begreifen?

Die Periode des Mittelalters von 600—1400 wird als „große Pause der eigentlichen Philosophie“ bezeichnet. Gehört die Logik denn eigentlich nicht zur Philosophie? Möge man sonst halten von der Scholastik, was man will, um den Ausbau der Logik hat sie sich große Verdienste erworben. Es war hinterher leicht, das Ueberflüssige wegzustreichen und sich nur an das Brauchbare zu halten. Unter den Namen hätte Johannes Salisburgensis nicht fehlen dürfen. Eine eigentliche Sacherklärung der Scholastik fehlt, ja es wird nicht einmal die gehörige Exposition des Nominalismus und Realismus gegeben, was wegen des besondern Sinnes, in welchem der scholastische Realismus im Vergleich zum spätern, richtigern Sprachgebrauch zu verstehen ist, durchaus nöthig war. In den Schlußbemerkungen von S. 87 bis 107 wird zwar resumirend die ganze Entwicklung der Philosophie als dreimalige Abwechselung von Realismus und Idealismus bezeichnet. Erst Realismus bis Sokrates, dann Idealismus, der im Neuplatonismus seine Vollenbung gefunden, dann Pause der Philosophie im griechischen Sinne. Erhebung des scholastischen Idealismus, dann Realismus durch die naturwissenschaftlichen Bestrebungen. Dann Erhebung des Geistes zur Freiheit durch eigene Kraft. Bau neuer philosophischer

Systeme. Erst Realismus von Baco von Verulam bis zum französischen Materialismus, dann Idealismus von Leibniz bis Hegel. Versuch „die Materie aus unmateriellen Principien abzuleiten*), bis sie endlich des Luftschlosserbauens müde sich der Wirklichkeit eben so kühn zuwendet, aber an dieser zerschellt.“

Von Spinoza, dessen Philosophie der monistische oder afosmische Idealismus genannt wird, nur 4 Zeilen. Leibniz wird nach Jakob Böhme der erste bedeutende Philosoph Deutschlands genannt. Beide seien nicht der (welcher?) Schule angehörig. Große Ehre für Leibniz, mit solchem Phantasten zusammengestellt zu werden! Welche philosophische Schule Leibniz durchgemacht hat, bevor er an die Lösung der schwierigsten Probleme ging, wie er nicht allein ein ausgezeichneter Logiker, sondern auch ein ausgezeichneter Mathematiker war, das durfte Gymnasiasten am wenigsten vorenthalten werden. Geziemt es sich aber, so ganz ex abrupto ohne irgend welche Erwähnung des eigentlichen Beweggrundes die Leibniz'sche „teleologische“ (?) Theorie von der harmonia praestabilita als spezifisches Merkmal seiner Philosophie voranzuschicken und diese Theorie als einen „Denken und Sein, Geist und Materie vermittelnden Idealismus“ zu bezeichnen? Und nicht dahinter zur Einölung des knarrigen Räderwerks eines so angelegten Gesichtspragmatismus solche Rede wie S. 75 folgt. Ist dem Verfasser beim Niederschreiben von dergleichen bisweilen nicht ein gewisses unbehagliches Gefühl angekommen, was entsteht, wenn man Ja sagt, drinnen sich aber so etwas erhebt, was wie Nein klingt?

Wenn auf solche Weise das wahre Wesen der Philosophie dargestellt wird, so darf man sich nicht wundern, wenn sie auf manche Leser einen ähnlichen Eindruck macht, wie die Geschichte alchemistischer und astrologischer Bestrebungen es thut. Gesezt aber nun den Fall, es hätte Jemand nur eine sehr unzureichende Kenntniß von denjenigen Wissenschaften gewonnen, welche sich, wie Chemie und Astrologie aus

*) Der Verfasser scheint keine Ahnung davon zu haben, was er damit sagt, wenn er die Ableitung oder Construction der Materie aus unmateriellen Elementen in das Gebiet des Luftschlosserbauens verweist. Es ist dies der einzige Weg, auf welchem das Problem der Materie zu lösen ist und der wissenschaftlichen Halbsheit des Materialismus begegnet werden muß. Die Physiker werden bereits immer mehr darüber einig. Vergl. Cornelius: Ueber die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen, oder das Problem der Materie u. Leipzig 1856. [Angezeigt in der Pädag. Rev. 1857, Nr. 2. Egbu.]

der Alchemie und Astrologie herausgewunden haben, und er wollte nach einer geschichtlichen Darstellung der früheren Irrthümer ein Recept geben, wie es die eigentliche Naturforschung anzufangen habe um zu einem wahrhaft wissenschaftlichen Charakter zu gelangen, würde dergleichen nicht sehr wunderlich und wie post festum kommend aussehen? Hätte sich bei uns nicht schon längst aus den philosophischen Bestrebungen der ältern und neuern Zeit eine exacte Philosophie gebildet, so würde bei der sonstigen Verwirrung vieler Köpfe in philosophischen Dingen von bloßen Recepten und Ermahnungen wenig oder nichts zu hoffen sein. Wir haben dergleichen Ermahnungen und Warnungen zur Zeit, in den vierziger Jahren, oft genug in der halboffiziellen Berliner literarischen Zeitung lesen müssen, aber dergleichen machte, abgesehen von seinem spezifischen Charakter, mehr den Eindruck der Ohnmacht und Verlegenheit, als dessen, was man beabsichtigte.

„Was ist nun zu thun in der offenbaren Entmuthigung und Rathlosigkeit in Sachen der Philosophie durch die neue „Wolken-Weisheit?“ fragt S. 96 unser Verfasser. Nach einer mehr wortreichen als treffenden Zwischenpassage wird S. 103 fg. die Antwort gegeben: Erkenntniß der Schwachheit unserer Vernunft; die Erkenntniß, daß man nichts weiß, sei doch der Anfang der Weisheit. Dazu sei zweierlei nöthig: 1) daß die philosophischen Köpfe durch ein genaues Studium der Geschichte der Philosophie wie der übrigen ihr mehr oder weniger verwandten Wissenschaften sich den natürlichen Ausweg aus der gegenwärtigen Verwirrung suchen.“ Aber wie, wenn sie ihre eigne Verwirrung mit hineinbringen? Rechtsschaffenes Studium der Systeme, nicht bloß zu litterargeschichtlichen Darstellungen, oder um eifertig, wie noch gegenwärtig von manchen jungen Leuten geschieht, ein neues System zu componiren, kann recht nützlich sein, sofern derjenige, welcher zu diesen Studien schreitet, stark genug ist, von Irrthümern sich nicht bewältigen zu lassen. Ob dazu eine Kenntniß der mehr oder weniger mit der Philosophie verwandten Wissenschaften genügende Sicherheit giebt, möchte aber sehr zweifelhaft sein. Wer in philosophischen Dingen nicht tüchtig und erfahren genug ist und weiter noch nichts ist als das, was man einen philosophischen Kopf nennt, der möge sich nicht auf eine See wagen, wo es nicht allein gewaltige Strömungen, sondern auch heimliche Klippen und Sandbänke giebt. Führt doch der Verf. selbst S. 105 die Klage eines namhaften Naturkundigen an als Beweis, daß selbst das gewöhnliche naturwissenschaftliche Treiben ohne die Anforderungen an ein philosophisches Denken sich wissenschaftlich nicht

halten könne *). Als zweite Bedingung wird aufgestellt, daß philosophische Köpfe „diesen auf dem Grund einer gesunden Kritik und unter Benutzung der Freunde wie Feinde aufgefundenen neuen Weg beharrlich verfolgen, wenn er auch nicht augenblicklich zu einem neuen Philosophem führt, was ich sogar für ein Unglück halten würde.“ Damit ist aber noch viel weniger gesagt; der Verf. fühlt es auch und fügt gleich hinterher dazu: „Welche Richtung dieser neue Weg meines Dafürhaltens einzuschlagen habe, das zu zeigen soll der Gegenstand einer späteren Betrachtung sein. So viel sei hier im Allgemeinen angedeutet, daß die Philosophie bei diesem neuen Weg, wie schon im Vorworte erwähnt worden ist, es sich angelegen sein lassen muß, in der Weise der Philosophie Kants sich mehr wieder, um es mit einem Worte zu sagen, von dem Leben aller Zeiten tragen zu lassen, als die Zeit unbedingt zu meistern und himmelftürmend in die Höhe oder vielmehr nach einseitiger Richtung zu ziehen, und zu diesem Ende darf sie die Gesetze des gesunden Denkens keinen Finger breit verlassen. Unter Leben verstehen wir aber alle die wichtigen Interessen der ganzen Menschheit aller Zeiten, namentlich auch die von den empirischen Wissenschaften errungenen Resultate.“ Was der Verf. will, und wozu er seine Hilfe verspricht, ist bereits viel gründlicher, als er es zu ahnen im Stande ist, bereits vor 30 Jahren geschehen. Er hat wol den ersten Band von Herbart's Metaphysik nicht in Händen gehabt. In Beziehung auf kritische Behandlung der Geschichte der neueren Philosophie forderte Herbart, daß man vor allen Dingen auf Kant wieder zurückzugehen habe und die von ihm begonnene, aber nur sehr unvollständig und fehlerhaft ausgeführte Reformation der Philosophie, welche bald hinterher in eine neue Scholastik, in einen neuen Dogmatismus, ja in ungeheure Schwärmerei und Sophistik gerieth, in der rechten Weise wieder aufzunehmen. Sind die eigenen Augen noch zu trübe und bedarf man stärkendes Augenwasser um das Flimmern los

*) Die Worte heißen: „Es ist eine traurige Erfahrung, welche man leider nur zu oft zu machen Gelegenheit hat, daß verhältnißmäßig selbst unter den wissenschaftlich gebildeten Menschen noch gar viele sind, welche es nicht einmal bis zur wissenschaftlichen Elementarthatigkeit, nämlich zum Denken in Begriffen, zum realen Denken (soll wol heißen wirklichem Denken von Objecten im Gegensatz zu einem bloßen Phrasologisiren oder begrifflichen Denken zum Unterschiede von einem anschaulichen Vorstellen) gebracht haben; sehr viele denken eben nur in Worten, oder, vielleicht noch richtiger, in Wörtern, und kommt ihnen da einmal eins in die Quere, dessen sie nicht gewohnt waren, so fallen sie in der klüglichsten Weise.“

zu werden oder eine Loupe, um die Fugen zu erkennen, wo Wahres und Falsches in einander geschoben ist, und den Faden, an welchem die Irrthümer von einem System zum andern fortlaufen, zu bemerken, Irrthümer, die mit Unvorsichtigkeiten anhebend, zu einer großen Wolke sich gestalteten, wodurch das Licht des Tages in grauen Nebel verwandelt ward, und die grünsten Gegenstände unkenntlich gemacht werden; so möchten große Abhandlungen, wie z. B. die über die Stufen der menschlichen Erkenntniß oder irgend welche andere der modernen psychologischen Standpunkts-Weisheit wenig helfen. Sie thun im besten Falle nicht bessere Dienste als eine fettige Brille; im schlimmern und gewöhnlichen Falle dagegen bewirken sie die Einbildung, als ob man wirklich etwas erkennte, während man doch nur mit schlechten Schablonen versehen wird. Für alle dergleichen Aufhellungen, welche man zu einer genauen Einsicht in den wissenschaftlichen Werth der philosophischen Bestrebungen von Kant, Jacobi, Reinhold, Fichte, Spinoza, Schelling, Schleiermacher, Hegel braucht, findet man nicht allein in der erwähnten Schrift Herbarts, sondern auch in seinen vielen Recensionen, von denen die meisten in den gesammten Werken abgedruckt sind, (vergleiche auch schon Bd. III der kleinen philosophischen Schriften) so Ausgezeichnetes, daß, wenn man dergleichen aufmerksam gelesen hat, der Muth, sich mit seinen eigenen philosophischen Notizen einer so durchgreifenden Kritik gegenüber als Führer zur Benutzung des Studiums der vorhandenen philosophischen Systeme aufzuwerfen, recht gründlich schwinden kann. Und sollte diese Selbsterkenntniß, welche nicht sowohl folgt aus einer vermeinten Erkenntniß des abstracten und unklaren Dinges, was man gewöhnlich Vernunft nennt, sondern aus dem Studium sehr umfassender Produktionen der philosophirenden Vernunft des eracien Realismus, nicht auch ein Anfang zur Weisheit sein? Will man noch etwas dazu haben, so kann außer dem mehrfach erwähnten Buche von Strümpell, die Einleitung zu den ethischen Grundbegriffen von Hartenstein und der erste Theil der Religionsphilosophie von Lante die noch fehlende Belehrung geben. Hülfe genug zur Orientirung in Sachen der älteren und neueren Philosophie. Nichts desto weniger hatte neulich ein berühmter Sophist aus der Hegelschen Schule, welcher selbst ein umfangreiches Buch über Geschichte der neueren Philosophie geschrieben hat, die Dreistigkeit öffentlich zu sagen, daß von Seiten der Herbartschen Schule Unerhebliches für Geschichte der Philosophie geleistet sei. So werden die Urtheile unserer der Sache unkundigen Zeit zum Nachtheil der wahren

Aufklärung beirrt. Es mag vielleicht vortheilhaft sein, die Unwissenheit und Vorurtheile so lange als möglich in philosophischen Dingen zu unterhalten. Und in der That ist das immer noch ein leichtes Geschäft, denn um nur ja nicht das arme Gehirn mit eigenem Nachdenken zu belästigen, läßt man sich lieber, sobald es nur nach etwas klingt, das wunderbarste Zeug vorreden. Ohne dies ist ja das viele Selbstdenken gefährlich, denn es bringt leicht in den Geruch des Nationalismus. Deshalb lieber festhalten an den alten Autoritäten, und wo noch keine sind, da werden welche gemacht. Liegt doch so viel rührende Pietät, so viel bescheidene Hingebung darin, Autoritäten zu folgen; wie herzlos ist dagegen das traurige Geschäft „des zersetzenden Verstandes,“ die Kritik; wie viel Unfrieden erzeugt es mit sich selbst und mit andern! Daher weg mit der Kritik; auch in der Philosophie ist der Glaube das Höhere! Früher hörte man solche Vögelchen nur einzeln pfeifen; jetzt kann man sie aus manchem Rohrdickicht heraus recht herzhast zusammen zwitschern hören.

Schließlich können wir nicht unterlassen, einer interessanten Bemerkung unsers Verfassers Erwähnung zu thun. In Betreff des weiteren Auslaufs der Hegelschen Philosophie in den „anti-theologischen-kritischen Idealismus,“ welcher die Konsequenzen der Hegelschen Schule wider Willen derselben, zu einem Agens in der Wirklichkeit gemacht habe, heißt es: *Finis (hujus) philosophiae 1843.* Ich habe diese Bemerkung neulich erst noch aussprechen hören, kann mich aber immer weniger damit einverstanden erklären, je mehr ich über die Sache nachdenke. Der Minister Eichhorn ließ zwar etwa in der Zeit mehrere Hegelsche Professoren entbieten und machte ihnen die wohlmeinendsten und ernsthaftesten Vorstellungen. Die wissenschaftlichen Angriffe, bei denen sich Trendelenburg damals viel Verdienst erwarb, wurden durchschlagender. Mehrere Hegelsche Stimmführer stimmten schon einen halb weinerlichen, halb tropigen Ton an; aber es gab sich wieder hinterher. Denn

1) die amtlichen Bedrohungen des Hegelianismus zeigten sich bald über alles Erwarten ohnmächtig. Man verstand es nicht, ausreichende wissenschaftliche Kräfte gegen die Hegelsche Wissenschaftlichkeit aufzubringen und so durch ausgedehnte Pflege echter philosophischer Wissenschaft zu begegnen der falschen Wissenschaft. Man kannte die gefährlichsten Gegner des Hegelianismus vielleicht nicht einmal recht, oder hatte wohl gar eine Abneigung gegen sie, weil sie auch gegen Schleiermacher und Andre einen Gegensatz bildeten. Daß aber

der Hegelianismus sich nicht todtkommandiren läßt, sollte man ihm das verdenken? Aber vielleicht hätte er gefällig sein sollen und wieder umkehren? Vor den Consequenzen? Kann sich ein Mensch von seinem Schatten trennen wollen? Wer sich einmal hineingelebt hat in das absolute Werden, d. h. in die Setzung von etwas, das eben so sehr ist als es nicht ist, das eben so wohl das ist, was es ist, als auch was es nicht ist, (eine Setzung, mit der zugleich die Aufhebung verbunden werden muß) als den eigentlichen Realgrund der Erscheinungen, kann und darf nichts Festes, Bleibendes und Beständiges mehr gelten lassen. Keinen festen und in sich abgeschlossenen logischen Begriff, kein feststehendes und bis in alle Ewigkeit geltendes Urtheil über gut und böse, schön und häßlich, wahr und unwahr; alles dergleichen ist relativ; kein bestimmtes Ding, keinen in sich ruhenden Charakter; keine festen, politischen Verhältnisse (statua); kein sich selbst gleichbleibendes, höchstes Wesen, sondern ein werdender Gott, der eben so sehr das ist, was er ist, als auch, was er nicht ist, u. s. w. Das ist die gepriesene metaphysische Logik des Hegelianismus und Complicen*). Nun so gebe man die falsche Grundlehre

*) Um unsre Leser einen Blick thun zu lassen in das neueste Treiben dater, welche sich noch immer als Compagnons an der großen Generalpachtung des absoluten Geistes geriren, mögen hier einige Proben der Dialektik des absoluten Werdens ihre Stelle finden. In einem Aufsatze von Prof. Prutz in Halle: Die Litteraturgeschichte in ihrer Entwicklung als Wissenschaft. Deutsches Museum 1856. Nr. 38. heißt es: „Wir wissen jetzt [durch Eintauchen des Sages, daß Stoff und Kraft untrennbar mit einander verbunden sind, auf welchen sich die neueren Materialisten berufen, in ein Hegelsches Bewußtsein], daß wie der Geist der Materie überhaupt (d. h. wesentlich in ihr enthalten, ihr eingeboren, zu ihr gehörig als andere Seite ihres Wesens) so auch Gott der Allgeist — der Welt, der Allmaterie, dem All immanent ist: beide untrennbar an einander gebunden, beide erst durch ihre Ergänzung, Vermischung, Durchdringung das reelle wahre Sein darstellend. — Glaube doch keiner dem Geschrei, das theils beschränkte Eiferer, theils noch öfter arglistige Heuchler erheben, als wäre die Welt darum nun entgöttlicht, die Geschichte dem Zufall, der einzelne Mensch dem bloßen thierischen Triebe anheimgegeben! Im Gegentheil: welcher Mensch ist sittlicher, der seinen Katechismus in der Tasche, oder der ihn im eigenen Herzen trägt? Die Welt selbst ist jetzt nur noch die andere Seite Gottes, die Geschichte aber als die Entwicklung dieses ewigen Weltinhalts stellt sich dar als das ewige sich selbst Entfalten, das ewige Werden Gottes in dem Menschen und durch den Menschen. Wie die Seele der Natur aufblüht in der Fülle der Blumen, der Mannigfaltigkeit der Creatur, der ganzen Fülle und Pracht der sinnlichen Schöpfung, so blüht auch der befreite Geist der Geschichte auf in Thaten und Handlungen und die verschiedenen Epochen der

auf! Ohne die Unrichtigkeit derselben erkannt, und von der Richtigkeit des Gegentheils sich überzeugt zu haben? Wie aber soll man einen Hegelschen „Dialektiker,“ welcher das principium identitatis contradictionis und exclusi medii leugnet, und seine Aufgabe darin setzt, die Begriffe nicht zu präcisiren, sondern in Fluß zu bringen, durch versteckte Bierfüßler mit der besondern Vorliebe für die fallacia

Weltgeschichte, sowie die verschiedenen Nationen der Erde in ihrer wechselnden historischen Bedeutung sind nur gleichsam die wechselnden Jahreszeiten, die Bäume und Blumen in diesem ewig frischen, ewig blühenden Reich des Geistes, welches da ist das Reich Gottes. — Die Naturforschung hat uns in jüngster Zeit nachgewiesen, (wo?) daß in jedem Samenkorn der ganze Baum, in jeder Blüthe die ganze Frucht vorgebildet ist, und daß, was wir Wachsen nennen, vielmehr nur das fortwährende Wiederkehren, das fortwährende sich Wiederholen des uranfänglich Vorhandenen ist, wenn auch in neuer, vollendetere Form und auf einer höheren Stufe der Entwicklung. Es wird nichts, als was schon ist, und es ist nichts, was nicht in fortwährendem Werden wäre; jedes Blatt ist nur die auszugswiese Wiederholung der ganzen Pflanze, jede Blüte (auch die taube?) nur das zurückgebrängte Bild der kommenden Früchte. Solch ein Baum ist auch die Weltgeschichte; auch da ist ein ewiges Wiederholen, ein ewiges Neuwerden des ursprünglichen Keims, und dieser Keim ist der Geist. Dieses ewige Werden des Geistes also nennen wir Geschichte. Mithin ist die Geschichte Entwicklung, Fortschritt, und zwar Fortschritt im Absoluten. Wie Sein und Werden überall zusammenfällt, so hat auch der Geist sein wahres Sein nur in diesem absoluten Werden. Auch die Geschichte mithin, als das Sein des Geistes, ist ein fortwährendes unaufhörliches Werden, Entwickeln, Fortschreiten.“

Man kann sich danach eine Vorstellung von dem machen, wie hinterher die Geschichte im prägnanten Sinne „nach Hegels classischem Ausdruck als der Fortschritt in der Freiheit“ beschrieben wird. „Das Werden der Schönheit innerhalb der Poesie und die wissenschaftliche Darstellung desselben heißt Literaturgeschichte. — Da haben wir denn für die Literaturgeschichte ein ganz gewisses, ganz festes Maß in die Hand bekommen“ — das absolute Werden.

Prof. Schaller in Halle sagt in seiner Schrift über Leib und Seele. Weimar 1853 S. 139. 140 im Gegensatz zu der Ansicht: „daß die Seele eine schlechthin einfache, immaterielle Substanz sei, welche unter Anderen auch die Kraft oder die Eigenschaft habe zu empfinden, ihrer selbst bewußt zu sein“ — folgendes: „Das Immaterielle überhaupt ist nur dadurch höher als das Materielle, daß es dieses in sich umfaßt, daß es Energie ist, dasselbe zum Dasein, zur Erscheinung selbst zu machen. Ohne Zweifel ist die Seele einfach, immateriell. Soll sie aber eine ganz ohnmächtige, hohle Einfachheit [vortreffliche Composition!] sein — wie der mathematische Punkt, welcher keine Theile hat, keinen Raum einnimmt — so muß sie das Vielfache in sich selbst umspannen, muß dieses als ihr eignes Moment zur Einfachheit zusammenfassen. Ebenso ist sie in Wahrheit nicht bloß in unserer Vorstellung, sondern an und für sich immateriell nur dadurch, daß sie an dieser ihrer Kraft beweist, daß sie Energie ist, der Materie ihre, selbständige Bedeutung zu nehmen. — Eben dieser Proceß des Immaterialisirens ist die sich durchführende energische Immaterialität, und nur dieser Proceß

a dicto secundum quid ad dictum simpliciter operirt, widerlegen und ihn zur Anerkennung von logischen, psychologischen, metaphysischen und moralischen Lehren bringen, welche toto coelo von den seinigen verschieden sind. Hier findet das sonst so leichtfertige Umschlagen in das Gegentheil die entschiedensten Hemmungen. Doch geseht den Fall, man habe es aus Gefälligkeit versucht, so würde

ist Seele. Wenn ich die Seele als Substanz betrachte oder gar als ein Etwas, welches Empfindung hat, so heißt dies im Grunde nichts Anderes als, die Seele ist ein Leblofes, welches lebt, ein Empfindungslofes, welches empfindet. Die Seele hat nicht Empfindung, sondern sie ist ein Act der Empfindung selbst. Eben diese Thätigkeit, dieser Proceß, ist ihre Substantialität (!). Der Leib als thätiges, sich zusammenschließendes, sich idealisirendes Ganze ist Seele."

Prof. Moritz Carriere in München, welcher in seinen Religiösen Reden und Betrachtungen für das deutsche Volk (!) 2. Aufl. Leipzig 1856, die Aufgabe der speculativen Religionslehre darin setzt, den Theismus und Pantheismus zu vermitteln, zeigt sich im Abschnitt über das Wesen Gottes als unverwundlichen Hegelianer durch folgenden Gottesbegriff. „Wir nennen Gott oder das Unendliche zuerst das Sein [esse?] als ewige, sich selbst schaffende und gestaltende Thätigkeit; sein Wirken ist sein Wesen, und sein Wesen sein Wirken; er ist ein ewiges Sichselbstgebären [die causa sui des Herrn Goethe]. Wäre nun ferner Gott nicht der Eine oder das alleinige Sein [esse], so wäre er nicht unendlich, denn dann wäre ein Sein, [Seiendes] außer ihm, an dem er sein Ende und seine Grenze fände [da käme ja das *an sich* des Anaximander wieder zu Ehren, jenes völlig Unbegrenzte und somit Unbestimmt unter dem Titel Gott]. Der außerweltliche Gott, der naturlose [d. h. der, welcher nicht zugleich selbst die Natur ist] ist damit ein endlicher, kein Gott, sondern ein Götze.“ Der Herr Hegelianer muthet hier seinen Lesern zu, ein Fälscher zu machen und die Begriffe einer unangemessenen, unwürdigen Verschönerung, vielleicht auch noch den der Vergänglichkeit unter dem Titel des Endlichen einspielen zu lassen. Dann ist freilich die Folge, daß ein solcher Gott kein Gott sondern ein Götze ist. Nun ist aber der supernaturale Gott des Theismus ein Wesen, das nicht die Natur ist und von den Naturdingen wohl unterschieden werden muß, folglich hat er daran seine Grenze und ist ein endlicher Gott d. h. ein Götze. Prächtiger Logiker der Herr Carriere! Nun noch das Finale: „Der wahrhaft Unendliche also ist der in sich Einige, in dem wir alles (sic!) Besondere anschauen als eine Entfaltung und Bestimmung seines Wesens, [also z. B. auch jeden albernen Gedanken eines Litteraten und noch viel mehr] und dieses Wesen und seine Thätigkeit muß Alles in sich tragen und durch alle einzelnen Werke sich hindurch erstrecken und in allem Unterschiede über ihn übergreifend bei sich selbst sein.“

Ob man sich immer noch nicht schämen lernt, einen so platten, mit Hegelscher Dialektik angemengten Spinozismus dem deutschen Volke vorzusetzen? Es scheint damit noch gute Weile zu haben, denn die speculative Ja-Nein-lehre, nur in etwas modificirter Weise, hat noch zu viel Liebhaber sogar unter denen, welche sich im entschiedensten Gegensatz dazu befindlich dünken. Die speculative Theosophie und Mystik

alsbald der alte Adam wieder kommen und eine höhere Einheit aus Ja und Nein machen wollen, oder der polirte Adam, welchem so schroffe Gegensätze unangenehm sind, und der deshalb auf eine Vermittelung derselben ergebenst anträgt. — Also durch bloße Vorstellungen war nichts zu erreichen, die Hegelsche Dialektik ward auf Universitäten fortgelehrt, und ein Testat über dieselbe war ebenso gültig, als wenn es über richtige Logik gewesen wäre. An das natürlichste Auskunftsmittel eines Examens in logicis streng nach dem Reglement ward nicht gedacht, oder wenigstens ward einem solchen Gedanken keine ausreichende praktische Folge gegeben. Kurz die Verwaltung sah in der Sache nicht klar genug, und die Folge ihrer wohlmeinenden Absichten war Erbitterung und Spott.

2) Die große Blamage Schellings nach seinem übermüthigen Auftreten in Berlin war dem Hegelianismus nur gar zu vorthailhaft; Schelling hat ihn nicht überwunden, und das neu aufgeschlagene Blatt in der Geschichte war weiß. Es war ein bequemer Zielpunkt gewonnen zur neuen Regung der Hegelschen Kräfte. Die Entrüstung ob des aufgeführten Gaukelspiels, das Gelächter über die philosophische Windgeburt kamen dem Hegelianismus trefflich zu Statzen. Er konnte seinen Spott treiben und Niemand durfte ihm das verwehren; seine Popularität stieg wieder.

3) Eine Menge Hegelianer hatten feste Stellungen auf preussischen Schulen und Universitäten, einige der letzteren waren in der That so vollgepfropft wie irgend möglich; man fühlte sich also immer noch stark genug, die philosophische Cultur in Preußen mindestens noch ein halbes Menschenalter zu beherrschen. Das Ding war einmal in Gang gekommen und Gewohnheit ist eine Macht. Der frühere Anstoß, welchen die confuse Dialektik erregte, hörte immer mehr auf; die Redensarten waren flüssig geworden, und in der Cultur-

z. B. schwelgt in dem Gedanken der ewigen Zeugung und nimmt keinen Anstoß an dem Gedanken einer sich selbst entwickelnden Gottheit, nur müssen recht überschwegliche Ausdrücke dafür gebraucht werden. Und das nennt man Realismus! Alle Theosophie und Mystik ist feindselig der Logik, welche verbietet Widersprechendes zu vereinen. Die Nemesis wird auch hier nicht ausbleiben. Ob man sie dadurch aufhält oder mißthut, daß man die strengen Logiker mit allerhand hübschen Titeln bezeichnet, z. B. von verstandesgelotischen Denkern redet, welchen die „Congenialität“ fehle, Deutschlands genialste Denker und tiefsinnigste Ur- oder Ungrundschauer, (wie z. B. den confusen Theosophen Franz v. Baader das non plus ultra von Genialität!) nach ihrer wahren Bedeutung zu erkennen, dürfte nicht sehr fraglich sein.

geschichte war der Name Hegel nicht allein mit gesperrter sondern auch fetter Schrift gedruckt; Sterne erster und zweiter Größe traten noch dazu; Litteraten und Zeitungen thaten immer noch ihr Möglichstes; falsche Werthschätzungen in wissenschaftlichen und ästhetischen Dingen wirkten fort; die Glanzperiode des *lóyos ádixos* war noch lange nicht verloschen; — kurz der frühere Spott über die Neologie hatte sich bei den meisten in tiefen Respekt oder wenigstens ein dumpfes Staunen verwandelt, bei anderen in einen enthusiastischen Fanatismus.

Dazu noch die ziemlich zahlreichen Gesinnungsverwandten in theologischen und anderen Kreisen, welche sehr gut das Geschäft der heimlichen Zuschiebung verstanden, oder das der mitleidigen Armenadvokatur übernahmen; endlich die stark anziehenden, liberalen Sympathien für die heldenmüthigen Märtyrer an ihren wissenschaftlichen Ueberzeugungen.

4) Alle Dämpfer aber wurden noch einmal gehoben durch die Revolution 1848. Die Dialektiker des Weltgeistes saßen am Webstuhl selbstmachender deutscher Geschichte. Auf manches wunde Herz ward von hoher Protection des großherzigen Märzministeriums u. s. w. ein balsamisches Pflaster gelegt, ja sogar in ausnehmender Liberalität der Versuch gemacht, einen Hegelschen Professor der Philosophie zu einem Unterrichtsminister einzusetzen.

5) Aber nun die grausame Reaction, welche sagte: Bis hierher und nicht weiter! Hatte nicht viel zu bedeuten. „Wird ein philosophischer Lehrstuhl erledigt, so fragt Niemand mehr, durch wen er wieder besetzt werde,“ schrieb Stahl.

Halle den 27. Novbr. 1856.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

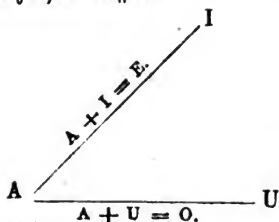
Hebräische Grammatik als Leitfaden für den Gymnasial- und akademischen Unterricht.
Von Dr. C. W. E. Nägelesbach. Leipzig, 1856. Teubner. 8. 3/4 Thlr.

Der Herr Verfasser zeigt im Vorwort seine Tendenz an, daß er nämlich die Zahl der vorhandenen hebräischen Lehrbücher aus dem Grunde zu vermehren sich erlaube, um Ewald und Gesenius zu vereinigen. Gewiß, ein löbliches, aber auch ein schwieriges Unternehmen, wenn man weiß, welche entgegengesetzte Richtungen in den Grammatiken beider genannten Sprachlehrer verfolgt werden. Im Vorworte hebt auch der Verfasser hervor, welche Punkte, die er bisher vernachlässigt gefunden, von ihm besser behandelt worden sind. Zunächst möge ein Ueberblick des Ganzen der nachfolgenden Besprechung vorangehen. Auf die Einleitung: „Von der hebräischen Sprache etc.“, folgt der erste Theil, die Formenlehre enthaltend, wobei besonders die litterae quiescibiles (S. 9) umsichtig behandelt worden sind. (Erstes Buch.) Zweites Buch von den Redetheilen. Vom Verbum (die verba JD und yy heißen verba assimilata). Vom Nomen (wichtig hierbei ist die Eintheilung der Nomina für die Declination). Von den Partikeln. — Zweiter Theil. Die Syntax. Sie ist ausführlicher als die Formenlehre behandelt (hervorzuheben: nom. abstr. concret. adject.). Das Verbum (ausführliche Behandlung des Particip.).

Zweites Buch. Syntax des Satzes: der einfache Satz, die verbundenen Sätze, die Partikeln. — Paradigmen.

Die Einleitung, welche die Benennung: „semitische Sprache und orientalische Sprache, so wie die drei Aeste des semitischen Sprachstammes, das aramäische, arabische und hebräische behandelt, ist wesentlich nach Gesenius-Rödiger entworfen. Da unsre Grammatik

sich als Leitfaden ankündigt, so ist mit Recht bereits in diesem ersten Paragraphen alles Uebersflüssige, wie das Lexikographische, übergangen worden. Dasselbt gilt auch von §. 2 und §. 3, über die hebräische Schrift und hebräische Grammatik. Jedoch werden in letzterer Hinsicht die vorzüglichsten neuesten Grammatiker genannt, was bei Gesenius-Rödiger übergangen worden ist. — Für die Vocale (§. 2) hat der Verfasser folgende Figur zur anschaulichern Erklärung des Grundvocals A verzeichnen lassen:



Noch genauer aber ist es für den Anfänger über A א, über I י und über U ו zu setzen.

§. 3. Bei „Kamez chatuph“ kann es heißen: oder Komez zur Unterscheidung von Kamez. Referent hält es auch nicht für unwesentlich, bei der Abstufung der Vocale auf die Eintheilung in gutturale, palatine und labiale Rücksicht zu nehmen, da Kamez-chatuph Lippenlaut und das lange Kamez Rehlaut ist; so kann hier schon auf die zu vermeidende Verwechselung beider Vocale aufmerksam gemacht werden. Desgleichen auch möge das Segol, das bald Gaumenvocal, bald Rehlvocal ist und selbst mit dem Lippenlaut U verwandt erscheint, (vergl. סֶגֶל und סֶגֶל) als eigenthümlicher Vocal bezeichnet werden. Der Herr Verfasser sieht übrigens von der Eintheilung der Buchstaben nach den Organen ab, und giebt (wie §. 6) sie nur nach ihren Eigenschaften an. Allerdings hat erstere Eintheilung mehr lexikalischen als grammatischen Werth. Jedoch auch in der Grammatik muß ja der Anfänger bald die Rehlbuchstaben רֶגֶל, חֶסֶד (רֶגֶל, חֶסֶד) kennen lernen, ehe vom Dagesch die Rede ist; so auch die Lippenbuchstaben וּבֹרַח, um z. B. ihren Einfluß auf ו copulativum kennen zu lernen; oder auch die Sibilantes, um späterhin ihren Einfluß beim Hithpaël zu beachten u. s. w. Wöblich ist die genaue Behandlung der litt. quiesc. und der Vocale veränderungen (§. 7—11). Dagegen konnten bei §. 12, vom Tone, die penacuten Formen zum Theil wenigstens angeführt werden. Ein Umstand, auf den Gofrau in Queblinburg, bei der Beurtheilung der Gesenius-Rödigerschen Grammatik (im Journal für Pädag. 2c. April

1856) mit Recht aufmerksam gemacht hat. In Hinsicht der Pronomina (§. 13—17) hält es Referent für ersprießlich, den Anfänger bereits bei der Erlernung der personalia separata auf die verkürzten Formen und auf die, durch Dialectformen ungeänderten hebräischen Bildungen, z. B. **אני** für **אני** und übergehend in **אני** — **אני** z. aufmerksam zu machen. Alsdann Ausdruck für die possessiva ' — aus **אני** entstanden, u. s. w. Im §. 18 ist Hothpael übergangen, wahrscheinlich wegen der seltenen Formen. Indessen ist auch diese Conjugation nicht zu vernachlässigen. **היה** würde, genau übersetzt, lauten: Er wurde zur Musterung gestellt; dagegen **היה** Er stellte sich, ließ sich — stellen. Als Wurzel nimmt der Verfasser die Form **היה** (warum nicht lieber **היה** zur Erklärung von: **היה** z.) was jedoch nicht für Hiphil und Hithpael paßt. (Bei Piel eher noch; da **היה** und **היה** gebräuchlich sind.) — §. 19, 2, c, ist zu: „Jede Conjugation hat ihr Participium und Kal hat deren zwei; ein actives **היה** und ein passives **היה**“ hinzuzusetzen, da allerdings letzteres eine ursprüngliche passive Conjugation gewesen sei, während erst später das einfach-reflexive Niphal als passive Form zu Kal angenommen wurde. §. 20. „Individualisation der Stämme, Imperfectum, III. femin. **היה** ungewissen Ursprungs“, wohl doch abgeleitet von **היה**. — §. 21—23. Anhängung der Affirmativen und Präformativen. Der Ausführlichkeit unbeschadet, konnte auch der Participia Erwähnung geschehen. (Anhängung der Silben **היה** und Hinweisung auf die Paradigmata der Nomina.) III. verb. irregulare (§. 51 ff.) §. 26—29. Bei §. 27 ist bereits hier zu erinnern, daß bei den verbis **היה** und **היה** in den meisten Fällen die prima gottualis ein Schwa simplex erhält. — Verba assimilata, **היה** und **היה**, §. 30, 31. Zu Anmerk. 3. Das **ה** in **היה** — wird behandelt wie das **ה** der Verba **היה**, ist zu emendiren: Im Imperativ des Kal verbleibt öfter das **ה** (**היה** z.) und stets im Niphal. (**היה** z.) §. 31, V. **היה**, 8. „Anstatt Piel und Pual bilden diese Verba — Piel und Pual.“ Besser: Statt Piel, Pual und Hithpael kommt in derselben Bedeutung von mehreren Verbis dieser Art die seltenere Conjugation Poel z. vor. (Gesenius-Röbiger.) §. 32 werden mit Recht die verba (quiescentia) **היה** als ursprüngliche **היה** betrachtet. Wenn der Verf. **היה**, **היה**, **היה** zusammenstellt, so erklärt Referent auch hier dadurch die Form **היה**, die ursprünglich **היה** lautete und der Verwechselung

wegen contrahirt worden ist. Die übrigen *verba quiescentia* (§. 39) enthalten das Wesentlichste. Eine vorzügliche tabellarische Uebersicht giebt das *verbum* mit *suffixis* (§. 40—41). Vielleicht kann bei den fehlenden Formen das dieselben ergänzende *Hithpael* in eine Note gebracht werden. §. 42. Vom Nomen. So löblich die Anordnung der *Paradigmata* ist, so glaubt doch Referent, daß sämtliche *Segolata* wegen des gleichen *pluralis*, der auch bei den contrahirten Formen zum Theil (wie *שָׁרִים* von *שָׁר*) regulär gebildet wird, zusammengestellt werden müssen. — (§. 49.) Ueber die Zahlwörter und über die Partikeln ist das Nothdürftigste für den Anfänger berücksichtigt worden. (§. 58.)

Zweiter Theil. Die Syntax. Nomen subst. abstr. und concret. §. 59. — Vom Genus (§. 60) ausführlicher als in den übrigen neuern Grammatiken und geordneter, so wie durch logische Erklärung anschaulicher gemacht. Doch ist festzustellen, daß (Gesenius: Röbiger §. 105, 5) die Bezeichnung des weiblichen Geschlechts durch die *Femininenbung* bei *adject.* und *particip.* am consequentesten statt finde. Denn bei vorangestelltem Prädicate, wie das Beispiel unsers Verfassers (4.) *לְזֵיטִי רִנָּה* ist ein solches eben so zu erklären, wie im Lateinischen *triste lupus stabulis*. Nachgestellt müßte es heißen: *לְזֵיטִי רִנָּה*. Recht passend sind die Verhältnisse des S. und Präd. in Rücksicht auf Genus; wovon bei Gesenius 2c. erst später (§. 143) die Rede ist, bereits hier erörtert. Eben so gut ist die Zusammenstellung (§. 61) vom Numerus. (Vereinigt sind die §§. 166 und 143 bei Gesenius 2c.) — Von den Casus-Verhältnissen 2c. Referent läßt durchaus für den Genitiv (§. 62) die ältere Bezeichnung durch *לְ*, entstanden aus *לָהּ* und *לָהּ* (לְ), vorangehen, und dann erst die spätere Bezeichnung durch den *status constructus* folgen. Unser Verfasser wollte aber auch hier nicht von der gewöhnlich eingeführten grammatischen Ordnung abweichen. Wenn bei Gesenius 2c. (§. 112) behauptet wird, daß auf ein Nomen mehrere durch „und“ verbundene Genitivi nicht folgen könnten, so ist dieses nicht ganz richtig. Man sagt (Gesenius 24, 3) zwar:

וְאֵלֶּה הַשָּׁמַיִם וְאֵלֶּה הָאָרֶץ aber *Exod. 3, 16* ist dieses nicht beachtet. Weit richtiger ist daher die Auffassung bei unserm Verfasser §. 63, 2. Dagegen hat es den Anschein, als wenn derselbe Beispiele wie *וְרָצָה חֲכָמָה* für eine *Hendiadys* erklären wollte. Füglicher dürften solche Formen für seltenere *Femininenbungen* gelten, wie *וְרָצָה*,

עֲוֵרָה. (Gesen. §. 79, 2, a). Trefflich sind die verschiedenen Stufen des status constructus geordnet und die verschiedenen genitivi, der attributivus, epexegeticus u. erklärt. (§. 66.) Erst §. 67 (siehe oben die Ansicht des Referenten) folgt die Umschreibung des Genit. durch אֲשֶׁר. — Die ausführliche Behandlung des Acc. (§. 68—70) schließt die Rection der verba ein, die diesen casus regieren, wodurch die Zusammenstellung erspriesslicher wird. §. 71. Vom nomen determinatum. Bestimmung dieser Determination durch den Artikel. Hierbei könnte genauer seine Setzung für das Pronom. possess. bezeichnet werden, z. B. הַסֵּם für סֵם, Leibross, so ist im angeführten Beispiel 4, a) הַחֵמֶר zu erklären als sein (zu solchem Behufe gebrauchter) Thier. §. 72. Apposition u. Die genauere Beachtung derselben ist erschöpfend angegeben. Auch über das Adjectivum als Attribut und über den Ersatz für diesen Redetheil ist das Genaueste mitgetheilt. (§. 74.)

§. 75. Gradus comparationis. Die Vergleichung durch וְ ist übergangen, und Superlativi wie קָרָשׁ קָרָשִׁים u. sind (gleichsam als genitiv. partitiv.) bereits beim numerus erwähnt worden (§. 61, 3). Das Nomen numerale (§. 76) ist, mit Hinweisung auf andere §§., im eben genannten nicht vollständig behandelt. — §. 77. Pronom. separat. Die Wiederholung desselben läßt sich am besten dadurch erklären, daß diese Pronomina ursprünglich alle casus vertreten haben; gleichwie im Lateinischen ursprünglich die Infinitivi. Mit Recht sind (§. 78) in Formen wie אֲנִי die Endungen (hier die auf י), nur als scheinbare dativi erklärt. Nichts Wesentliches bieten die übrigen abgehandelten Pronomina dar. (§. 82.)

Syntar des Verbum. §. 83. Der Verfasser hat sich bereits §. 19 über das Princip, das diesem Redetheile zu Grunde liegt, ausgesprochen. Dasselbst scheint derselbe der ältern Ansicht Ewalds Folge zu leisten und im Hebräischen statt drei tempora anzunehmen, nur zwölf modi gelten zu lassen. Im bezeichneten §. aber betrachtet er die beiden Grundformen Perf. und Imperf. nach ihren temporellen und modalen Bedeutungen. Nach unserm Dafürhalten wenigstens scheint es am zweckmäßigsten, die wahren Gegensätze beider Formen durch die Beispiele anschaulich zu machen, die bei Gesenius-Rüdiger (§. 123, Anmerk.) zu finden sind. Das Praesens erschien in der emirischen hebräischen Sprache nur als momentan, und eben gedacht

als bereits vergangen. Gewiß aber wird jede Sprache, die hebräische nicht ausgenommen, wenigstens drei Haupttempora annehmen müssen; da wir in der Gegenwart genießen, uns der Vergangenheit erinnern und in die Zukunft unsere Hoffnung setzen. — Referent würde nun zunächst das Particip. in Verbindung mit dem Pronom. person. separat. als Praesens anführen, da die Beziehung doch vorzugsweise auf die Gegenwart geht. Ein Imperfect. mit Dauer ergiebt sich durch Verbindung des Partic. mit הָיָה. Das Imperfect. selbst ist als solches ein Imperfectum absolutum, als Futurum wird es ein Imperfectum relativum. — Bei der löblich ausführlichen Darstellung der Modi konnte auch bereits der Begriff des Optativus (was erst später geschieht) entwickelt werden. Beim Imperat. (§. 90) wäre die Zusammenstellung eines Imperat. simplex, energicus und prohibitivus erspriesslich. §. 91—95. Die Entwicklung der Infinitivi zeugt von Umsicht und planmäßigem Verfahren, so besonders durch analogische Anschlüsse an occidentalische Sprachen (z. B. S. 181 der supinische Infinitiv). §. 91. Das Participium als Verbum. „Im Sinne des einfachen Fut.“ — „besonders häufig nach הָיָה,“ wobei hinzuzusetzen: bei lebhafter Hinweisung „b)“ mit הָיָה — „die Bedeutung des sich Verhaltens, Behaltens, Beschäftigtseins.“ Genauer: aus Gegenwart und Zukunft zusammengesetzt. Man findet sogar das Gerundium von הָיָה in solcher Zusammensetzung, z. B. הָיָה לוֹ עוֹשֵׂים לְעָשׂוֹת. — Aus dem zweiten Buche, die Syntax des Sages (§. 101—106), ist besonders die logisch geordnete Darstellung hervorzuheben. (§. 100.) „Von der Conformation des Subjectes mit dem Prädicate in Beziehung auf genus und numerus. Doch 6. findet Referent im Beispiel: קוֹרְאֵי אֶחָד־הָעָקִים nicht die von den Grammatikern angenommene Constructio ad Synesin; da die Uebersetzung auch heißen kann: das Blut deines Bruders schreit laut (= erhebt seine Stimme). Beispiele wie daselbst 7.

אֵלֶּה הֵיוּ דְּבָרֵי הַשֵּׁנִי וְקִטְרוֹרָה יִשְׁמַח לָהּ sind so aufzufassen, wie im Lateinischen Senatus populusque rom. decrevit, indem das Prädicat in gleichem Grade beiden Subjecten beigelegt wird. §. 6. Verneinungssätze. (Vgl. besonders über אֵין.) §. 108. Sätze des Wunsches. Sie lassen sich, wie bereits bemerkt, als zum Optativ gehörend, den Modis anreihen. Die verbundenen Sätze (§§. 109—110) sind gut geordnet, nach der Weise, wie es in den Grammatiken alter occidentalischer Sprachen geschieht. Im Beispiel (daselbst 4, e): „1 verbunden mit dem Particip.“

ist dieses ׀ auch statt אשר aufzufassen; also: והיא יושבת für אשר יושבת oder יושבת יהיה. — §§. 111—112. Conjunctionen und Praepositionen, fast lexicographisch ausführlich; dagegen enthalten §§. 113, 114, über die Adverbia und Interjectionen, nur das Allernöthigste. — Die Paradigmen der Verba und Nomina sind ziemlich ausführlich. Bei den Participiis sollte die weibliche Form angegeben sein; außer נבך war auch קטן zu nennen; so außer נבך etwa noch נכל (Futur. נכל). Die Nachträge S. 238—239 betreffen die Betonung. Das Alphabet, Wort- und Sachregister ist zweckmäßig, da es die Hauptsachen enthält und alles Unwesentliche übergeht. — Es läßt sich nicht leugnen, daß das Streben einer Einheit in der bisher befolgten grammatischen Methode, bei unserm Herrn Verfasser im Allgemeinen sichtbar ist: daß diese aber noch nicht ganz erreicht werden konnte, liegt noch in der so sehr entgegengesetzten Ansicht der Behandlung der hebräischen Grammatik, wie sie sich in der neuesten Zeit herausgestellt hat.

Mählyhausen.

Mählyberg.

Zu Band 45, Heft 5, Seite 377, Zeile 10 v. u. lies כִּי, 3. 11: חֵץ, 3. 4: אֶלֶּהִים; S. 378, 3. 3 v. o.: יְעוּ, 3. 6: וַיִּשְׁרְנָה, 3. 8: לוֹ, 3. 11: Hophal וַיִּבֶל, 3. 16: אֶבְנֵי.

System der Sprachwissenschaft von R. W. L. Heyse. Nach dessen Tode herausgegeben von Dr. Steinthal. Berlin, F. Dümmlersche Verlagsbuchhandlung 1856.

In diesen Vorlesungen Heyse's erhalten wir die in einer langen Reihe von Jahren gereifte und wohlgezeitigte Frucht des geistigen Schaffens eines reichen und selbständigen Denkers auf einem der wesentlichsten Gebiete der menschlichen Entwicklung; wir erhalten diese Frucht in einer Gestalt, die es jedem, welcher in den alten und neuern Sprachen oder mindestens in den alten zu Hause ist, möglich macht selbst dem tiefsten Gedanken des Verfassers ungehemmt und mit Genuß zu folgen, sofern er nur mit liebendem und empfänglichem Sinn an das Werk herantritt. Herr Steinthal, ein selbständiger Schüler Heyse's und Humboldt's, der auf dem Felde der Sprachwissenschaft selbst schon Ausgezeichnetes geleistet, gab diesen Vorlesungen mehr die Gestalt des Buches: er schnitt weg, wo die Sprache der Vorlesungen überfließ (daß St. nichts Wesentliches damit verlor, dafür

bürgt uns sein Wissen und sein Tact; dafür seine Hochachtung und Pietät gegen den verewigten Lehrer); er theilte den Stoff im Einzelnen in Paragraphen; zuletzt fügte er auch eigene Bemerkungen unter seinem Namen bei, in welchen er Heyse theils erläutert und bestätigt, theils in Einzelheiten berichtigt. Jedenfalls verdient Hr. St., auch abgesehen von seiner eigenen Arbeit, schon dafür unsern herzlichsten Dank, daß er die Einsicht in die neueste Entwicklung der Sprachwissenschaft, die mit W. von Humboldt begonnen hat, auch einem größeren Publikum möglich machte. Denn Heyse war nicht nur ein tiefer Denker, sondern ihm stand auch das Material, das die neuere Sprachforschung, namentlich die erst einige Decennien alte und eigentlich durch Bopp begründete vergleichende Grammatik, zu Tage gefördert und genealogisch geordnet, in einem großen Umfange zu Gebote; und den soliden Unterbau seines Systemes bildet eine freie und feine Dialektik im Gebiete der vorausgegangenen gar wenig fruchtbaren, aber sich nicht wenig spreizenden Versuche das Wesen der Sprache zu ergründen. Heyse's durch und durch edle Persönlichkeit — eine solche ist in der wissenschaftlichen Forschung, mag das auch von Einzelnen bestritten werden, nicht unwesentlich — leuchtet auch in diesem Werke hervor: nicht nur, daß alle seine Anschauungen der Edelsten würdig sind, unwillkürlich muß uns seine wahrhaft himmlische Ruhe und seine echt humane Bescheidenheit in eine höhere Stimmung versetzen. — Es kann uns nicht einfallen hier einen wörtlichen Auszug aus dem vorliegenden Buche zu geben, da die schon gedrungene, wenn auch völlig klare Entwicklung des Stoffes nicht auf so engen Raum sich zusammenziehen läßt: wesentliche Resultate, die wir mittheilen und die an Tiefe des Gehaltes weit über Becker u. a. hinausgehen, mögen recht viele Leser der Päd. Rev. dem Werke selbst zuführen; unsere abweichenden Ansichten über Einzelnes, wir können sagen, über Beispiele und Beläge, nirgend über Hauptpunkte, werden nicht dazu verleiten dem Verf. mindern Geist oder auch nur mindere Gründlichkeit in Darlegung von Thatfachen zuzuschreiben, während sie bloß aus Pietät für den Mann hervorgegangen sind, dem wir und gewiß viele andere mit uns manche, manche schöne Stunde verdanken und — so ist das Buch — noch verdanken werden.

In der Einleitung wird der Standpunkt der wissenschaftlichen oder philosophischen Sprachforschung vorläufig charakterisirt durch sein Verhältniß zu andern Standpunkten, Zwecken und Methoden. Der Verf. geht aus von dem in der Muttersprache sich äussernden

Sprachgefühle und dem objectiven Sprachgebrauche, die noch nicht über die Sprache reflectieren, und gelangt dann über das immer noch ziemlich unmittelbare Lesen und Schreiben hinaus zu dem Punkte, wo fremde Sprachen erlernt werden, oder mindestens frühere Epochen derselben Sprache zur Betrachtung kommen. Da unterscheidet er nun das Erlernen einer Sprache nur mit dem Zwecke sie gebrauchen zu können, mit Beihülfe der empirisch-praktischen Grammatik, von dem Streben ein Bewußtsein über die Gründe des Sprachgebrauches zu gewinnen. In der theoretischen Grammatik können drei verschiedene Standpunkte oder Stufen unterschieden werden: 1) der subjective (formale) der abstract-verständigen Sprachlehre; 2) der rein objective, (materiale) der geschichtlichen Sprachforschung und Sprachenkunde; 3) der concrete (wahrhaft reale) der philosophischen Sprachwissenschaft. Zuletzt bestimmt H. noch die Grenze zwischen Sprachwissenschaft und Philologie, in dem Sinne wie er sich in der neuern Zeit namentlich durch Böchs Studien gestaltet haben. Das Object der Sprachwissenschaft ist die menschliche Sprache überhaupt. Sie hat von der Idee der Sprache an sich in ihrer wesentlichen Begründung in der Menschennatur und den in ihr selbst liegenden nothwendigen Momenten auszugehen, die Realisierung dieser Idee durch alle Sprachen der Erde zu verfolgen und diese als ein System wesentlich begründeter Verwirklichungsformen jener Idee zu begreifen, so daß in der Gesamtheit dieser Gestaltungen die Sprachidee in ihrer Totalität in die Erscheinung tritt. Wie himmelweit entfernt ist also diese Sprachwissenschaft von der sogenannten allgemeinen Grammatik, welcher das Concrete zu zerstören beliebte! — Der gesammte Stoff der Sprachwissenschaft zerlegt sich in einen allgemeinen synthetischen und in einen besondern analytischen Theil. Im ersten Theile wird die Sprache betrachtet 1) als Menschensprache, 2) als Volkssprache, 3) als Sprache der einzelnen Menschen. Im bestimmteren Sinne kann dieser Theil Philosophie der Sprache heißen, ist aber nothwendig zugleich Geschichte der Sprache. Der zweite Theil zerfällt in zwei Unterabtheilungen, gemäß der lautlichen und intellectuellen Seite der Sprache. Dieser Theil kann bestimmter philosophische Grammatik genannt werden, ist aber nothwendig zugleich vergleichende Grammatik. — Heyse hatte volles Recht für wissenschaftliche Zwecke die empirisch-praktische Grammatik in dieser Weise von der Theorie zu scheiden, daß aber eine Hin- und Herbewegung zwischen der empirischen

risch-praktischen Grammatik und der theoretischen eben so wohl stattfinden kann, wie zwischen der geschichtlichen Sprachforschung und der Sprachwissenschaft, läugnete er gewiß selbst nicht. Eine rein empirische Grammatik, auch wenn der Zweck bloß der ist, den Gebrauch der betreffenden Sprache zu lehren, soll heute eine Unmöglichkeit sein; auch die Regel der praktischen Grammatik, sobald sie nur Regeln bringt, soll mindestens auf die Resultate der vergleichenden Grammatik aufgebaut sein, die vom Streben nach Erkenntniß der realen Wahrheit in der Analyse der sprachlichen Formen durchdrungen ist; ist die Regel nicht so bestimmt, dann ist sie ein Lüge! Solche Regel wird nicht nur den praktischen Zweck nicht hemmen, sondern sie muß denselben fördern und sichern. In früheren Zeiten — und wir denken oder fürchten, noch jetzt häufig genug — gab man z. B. über die Bildung des lateinischen Comparatives folgende praktische (!) Vorschrift: man declinire den Positiv des zu comparierenden Adjectivums so lange bis man auf die Endung i kommt und hänge dann or und us an. Das rechte Bildungsgeß lautet aber: an den Stamm des zu comparierenden Adjectivums hänge man ior, ius, ein schließender Vocal des Stammes fällt davor weg. So könnten wir noch Duzende von Beispielen aufführen, wo die mindestens materiell wahre Regel nicht im mindesten schwieriger ist, als die bloß scheinbare. Die da gegen uns streiten, mögen nur zugestehen, daß der Grund ihres Thuns Ignoranz auf dem Gebiete der neueren Sprachforschung ist. Schon oben bemerkten wir, daß die vergleichende Sprachforschung natürlich in beständiger Wechselwirkung mit der philosophischen stehe, die ohne jene gar nicht existieren könnte, da sie eben nicht eine Sprachforschung außer und über dem Objecte ist, sondern sich nur in demselben bewegt. Daraus folgt freilich, daß vor den Zwanzigerjahren eine echt philosophische Sprachforschung noch gar nicht möglich war.

Das erste Capitel der ersten Abtheilung im ersten Haupttheile handelt über Begriff und Wesen der Sprache, über ihre Nothwendigkeit und ihren Ursprung, welcher letzterer Ausdruck zwar aus einer früheren Zeit aufgenommen, aber ganz anders bestimmt wird und bestimmt werden muß. — Nach einer sehr gründlichen und allseitig gestützten Auseinandersetzung kommt der Verf. auf seine Definition der Sprache: sie sei die Aeußerung (oder objectiv die Aeußerungsform) des denkenden Geistes in articulierten Lauten. Sie ist wesentlich Lautsprache der lautgewordenen Vernunft. Auf die Aeußerung eines wesentlich Innern legte der Verfasser mit Recht

einen hohen Werth, und führte zum Beläge seiner Anschauung gerade das „sich äußern“ an; er konnte auch das italienische *esternare* und A. beibringen. Nachdem die Nothwendigkeit der Sprache für den vernünftigen Menschen an sich und im Verhältniß zu andern erwiesen ist, wird die einst viel, aber bis auf die neueste Zeit aus falschem Gesichtspunkte besprochene Frage über ihren Ursprung erwogen. Auch hier verfährt der Verfasser dialektisch, d. h. er legt aus und widerlegt die hier einschlagenden Meinungen, die von Plato an bis auf heute laut geworden; er selbst kommt zu dem Resultate: „Die Sprache ist ein Naturerzeugniß des menschlichen Geistes; dieser aber arbeitet sich durch nothwendige, aber selbstthätige und mithin zugleich freie Entwicklung, deren äußerliches Produkt die Sprache ist, stufenweise empor zu dem Standpunkte der verständigen Reflexion oder des urtheilenden Verstandes.“

Das zweite Capitel bespricht die Realisirung der Sprachidee. Innere (vorgeschichtliche) Entwicklung. — Es sind drei wesentliche Entwicklungsmomente im Geistes- und Sprachleben zu unterscheiden: 1) Empfindung und sinnliche Wahrnehmung oder der Standpunkt der empfindenden und begehrenden Seele (*ψυχή*, anima): entsprechend: Laut; 2) Vorstellung oder Standpunkt des unterscheidenden Bewußtseins (*νοῦς*, mens); entsprechend: Wort; 3) Begriff und Urtheil oder Gedanken. Standpunkt des urtheilenden (reflectirenden) Verstandes (*λόγος*, ratio) entsprechend: Satz. Diese immanenten Stufen darf man aber nicht als zeitlich begrenzte Epochen ansehen. — Was wir oben rücksichtlich des Ganzen bemerkten, sei uns erlaubt bei einem Theile zu wiederholen. Wir wagen es nicht, den nähern so ungemein reichen und gebiegenen Inhalt dieses Capitels weiter auseinanderzusetzen; denn entweder müßten wir zu ausführlich werden, oder wir müßten fürchten, gerade irgend einen feinen Faden der sinnigen Entwicklung zu zerreißen und den Geist zu stören. Uns hat besonders der mittlere Abschnitt, die tiefdringende Darstellung der Wurzel, der Onomatopöie, der Lautmetapher, der Begriffsmetapher und der Lautgeberde auf dem Standpunkte der Vorstellung: Formwörter, wie Pronomina u., gefesselt. — Ueber sanskr. *aham*, lat. *ego*, goth. *ik* u. s. f. hatte Heyse keine abgeschlossene Ansicht und besand sich unsers Bedünkens auf falscher Fährte. Wir sehen mit dem von den meisten, selbst von Sprachvergleichern viel zu wenig genau gekannten Vensy im sanskr. *aham*, — das ist uns historische Urform — eine Zusammensetzung zweier Pro-

nominalstämme, durch die der Nominativus ausgezeichnet ist, nämlich des Pronominalstammes *ma*, der hier in *a* abgeschwächt ward, wie *mi* in *imitari* gegen *μιμεῖσθαι*, und des Neutrums vom Pronominalstamme *gha*, griech. *ys*, des Pronominalstammes, der entschieden auch im althochd. *unsih* und *iumih* in *dich* u. s. j. und nicht minder entschieden im ersten Theil des lateinischen sonst unerklärlichen *hi-ce*, *hoc* u. s. f. auftritt. Also ist bei *aham* *ego* an lat. *ajo*, das allerdings für *agio* steht (cf. *negāre* von einem voraussetzenden *negus*: nein sagend), gewiß nicht zu denken. So unsinnig oder auch nur so unwahrscheinlich als es die Zeichen ?! (wohl von Steinthal herrührend) darstellen, ist die Entstehung von *tres* u. s. f. aus dem Pronominalstamme der zweiten Person nicht. Dessen volle Form ist eben nicht *tu*, sondern *tva*, und dieses erscheint im Sanscrit auch mit der Bedeutung: ein anderer. Nicht nur wird niemand die Gleichheit des indischen *qvas* und lat. *cras* läugnen, sondern auch kaum einer die Notiz von Ahrens (Dial. Dor. S. 51) umstoßen. Dieser bemerkt: *valde memorabilis digammi mutatio in τρε, σέ. Κρητες* Hesych. pro antiquo *τρε* (sanscrit. *tva*); nihil enim corruptelae subesse docet alia glossa *δεδοικώς δεδοικώς*, (pro *δεδοικώς*, ut Homerum pronuntiasse constat), quam aequè Creticam existimamus. — Auf S. 113 ist *α* in *αῖμι* u. als rein vokalische Wurzel gleich der Wurzel *i* aufgeführt, obgleich jedenfalls *F*, *v* in dieser Wurzel geschwunden ist. Ob ebendasselbst verstan „verstehen“ richtig gedeutet sei? Das griechische *ἐπιτοταμαι* und sanscrit. *avāmi* lassen uns die Deutung zweifelhaft erscheinen. Peyse und J. Grimm, jeder von ihnen selbständig, stellen sprechen zu brechen und fügen noch das alte bröhen (heute noch in Berthold, Bertha erhalten), eig. „leuchten“, dazu. Es ist aber unleugbar, daß sprechen dem Laute nach ganz genau dem latein. *spargere* entspricht und von *frangere* abliegt. Dann sind die Wurzeln bröhen und bröhen, waren sie nur überhaupt eine einzige, gewiß sehr früh auseinandergegangen. Wir zweifeln nicht, daß bröhen „leuchten“ mit *φλέγω*, *fulgeo* zusammengehöre und daß sich darin nur das ältere *r* erhalten hat. Das ist schon sicher, daß bröhen und braht auch auf den Schall gehen, und ferner, daß gar nicht selten Ausdrücke für sprechen verwendet werden, die eigentlich „sichtbar machen“ bedeuten. Siehe außer den Bemerkungen von Peyse die Beläge, welche J. Grimm in seiner akademischen Abhandlung „über den Wechsel der Personen in der Rede“ beigebracht

hat. In der Deutung des lateinischen *verbum* und des deutschen *wort* können wir wieder nicht mit Heyse stimmen. Die Bemerkung ist ohne Zweifel richtig, daß -*bum* im Lateinischen und -*d*, *t* im Deutschen ableitend seien; aber die Wurzel ist nicht sanskr. *var*, deutsch *war*, griech. *ὄρ-άω*, sondern sanskr. *gar*, griech. *γῆρ-*, lateinisch *garrire* u. s. f.: *verbum* bedeutet somit „das Lönende“. Der Wegfall eines *g*, nachdem es aus sich ein *v* entfaltet, ist namentlich im Lateinischen und Gothischen eine häufige Erscheinung; vergl. nur *vivere* mit sanskr. *gīv*, deutschem *quēhh* (Quecksilber, Wachholder), *vorare* mit *gula* u. s. f. Auf S. 119 wird gelehrt, daß die Lippenlaute auch das „Werfen“ ausdrücken, und dafür wird *βάλλειν* angeführt. Uns scheint Benfey sehr richtig gesehen zu haben, daß in *βάλλειν* ein *β* an die Stelle des früheren *g* getreten ist: wir dürfen *βάλλειν* nicht von *βαρ-ύς* trennen, das seinerseits durchaus dasselbe ist mit sanskr. *guru* für *garu* und mit lat. *gravis*, eigentlich „fallend“, ofr. sanskr. *gal* und *glāi*. Immerhin mögen die Gaumenlaute das Hüllende und Bergende bezeichnen, aber *κείν* ist nicht derselben Wurzel mit *κεύθειν*, wenigstens müßte für das Sanskrit erst der Uebergang eines *k* in *g* in diesem Worte erwiesen werden: *κείν* ist der Wurzel *ku*, *cu*, *cui* „wachsen“ angehörig, *κεύθειν* aber stimmt mit Sanskr. *guh* für *gudh*, da nach einer im Griechischen nicht sehr seltenen Lautverschiebung die anlautende *media* in die *tennis* übergeht, wenn die Wurzel mit einer *Aspirata* schließt. Es ist gewiß der Satz nicht umzustößen, daß das *iv* oft in objectiver Anwendung die wallende Bewegung bezeichne; aber *venire* ist dafür ein minder gutes Beispiel, da es ganz — wie *verbum* aus *gverbum* — aus *gam* hervorgegangen ist; oder zweifelt irgend ein nicht engherziger und ungewandter Etymologe daran, daß *gam*, griechisch *βαν* gleich *βαν* in *βάνω*, *βαίνω* und *venio* für *vemio* dieselben Wörter sind? Wegen des Ueberganges oder der Schwächung von *m* in *n* vergleiche gener. neben *γαμβρός*, *γαμέω*. In *man* „denken“ (S. 121 bis 125) scheint uns als Anschauung das „Messen, Ermessen“ zu liegen, und auch *manus* selbst die „messende“ Hand zu bezeichnen. Fast scheint es, als ob der Verfasser annehme (S. 126), daß *dens* ursprünglich schon mit *d* angelautet, was trotz dem sanskrit. *danta*, litauischen *dantis*, gothischen *tunthus*, althochdeutschen *zand* u. s. f. unwahrscheinlich ist: Hier wie in *ὄσπος* gegen sanskr. *bhrū* und „Braue“ scheint das Griechische (*ὄδους*) eine ältere Form zu repräsentieren, nämlich für sanskrit. *adant* von *ad* „essen“ zu stehen;

denn daß der „Zahn“ oft als der „beißende“ bezeichnet wird, ist eine bekannte Sache.

Die zweite Abtheilung des ersten Theiles behandelt, wie wir gesehen, die Sprache in der Sphäre der Besonderheit. Nach allgemeinen Bemerkungen über die Verschiedenheit der Sprachen, Verschiedenheit der Lautform, der innern Beziehungsweise und des grammatischen Baues, legt uns der Verfasser A) die reale Entwicklung der Sprachen-Mehrheit vor, und zwar a) das ethnographisch-genealogische Sprachensystem, und b) die historische Entwicklung der Sprache; B) entwickelt er uns das begriffsmäßige Sprachensystem. Greife heraus wo du willst, überall kannst du lernen, überall finden deine tiefsten geistigen Regungen reiche und gesunde Nahrung. Erlauben wir uns auch hier einige Einzelbemerkungen. S. 169 sagt der Verfasser: Die Differenz stammverwandter Sprachen bei ursprünglicher Identität bestehe A) darin, daß der Sprachstoff manigfaltige Veränderung erleide oder in verschiedener Weise angewendet werde 1) dem Laute nach, 2) durch Anwendung des Urbegriffes in verschiedenen Bedeutungen; 3) in beiderlei Hinsicht: so stehe flu, flao, flos, deutsch fluth, Blut, blühen, Blume neben plu u. s. f. Wenn auch deutsches fluth sicher zu sanskrit plu, lat. pluere und fluere gehört, so doch kaum flos, Blut, blühen, Blume, in welchem lekten uns die Anschauung des sich Ausdehnens und Aufspringens zu liegen scheint. Grimm in seinem Wörterbuche bringt sie unter flare, bläsen, blähen u. s. f. Ebendasselbst unter 4) sind grün, engl. grow u. s. f. mit latein. creo und cresco zusammengestellt. Creare ist doch unzweifelhaft aus der Wurzel sanskr. kar hervorgegangen, vielleicht zunächst als Denominativum zu cerus „der schaffende“ (Gott). Crescere aber ist eine abgeleitete Inchoativform von Wurzel cvi „wachsen“ (cvas, eras, cvēta, creta u. s. f.). Und nun grün? Wir müßten uns sehr täuschen, wenn hier nicht die Wurzel ghar zu Grunde liegt, aus der auch gilvus, gēlo (gelb, *χλωρός*, olus für holus) und viridis selbst (Farbe) hervorgegangen sind. Valpes und Wolf (auf derselben Seite) scheinen allerdings unter sich identisch, aber auch identisch mit lupus, griech. *λύκος*, und alle bezeichnen eigentlich den „Reißenden“, „Zerreißen“.

Die dritte Abtheilung endlich des ersten Theiles umfaßt die Sprache als Organ des individuellen Geistes, also namentlich die Betrachtung des Stiles.

Auch über den zweiten Theil können wir nur Andeutungen geben: Zunächst ist der materielle Umfang desselben dahin bestimmt, daß der Verfasser nothgedrungen sich auf ein engeres Gebiet beschränkt, indem er die deutsche Sprache in den verschiedenen Epochen und Idiomen und die uns zunächst liegenden beiden Sprachen des classischen Alterthums vorzugsweise ins Auge faßt und zu Gewinnung der höhern Gesichtspunkte und allgemeinen Principien mit einander vergleicht. Dabei ist jedoch die Hinweisung auf andere Sprachsysteme, namentlich auf die modernen Sprachen secundärer Formation keineswegs ausgeschlossen: die Eintheilung muß in der Sache liegen. Eine erste Abtheilung umfaßt die Lautlehre, und zwar das erste Capitel die Natur der Sprachlaute überhaupt; ein zweites die Unterschiede und Verhältnisse der Sprachlaute nach ihrer materiellen Substanz: A) System der Sprachlaute, B) System der Lautverbindungen, C) Lautabänderung; ein drittes Capitel die accidentellen Elemente oder Eigenschaften der Sprachlaute. Die Schriftlehre bildet einen nothwendigen Anhang zur Lautlehre. Das ist die allgemeine Eintheilung, die in der natürlichsten oder lieber vernünftigsten Weise sich ins Einzelne gliedert. Die zweite Abtheilung legt die intellectuelle Seite der Sprache dar: im ersten Capitel wird die Wortlehre, im zweiten die Lehre vom Satz (diese nur ganz allgemein) behandelt. Auch in diesem Theile sind wir mit den Principien vollkommen einverstanden, am Einzelnen aber haben wir manches anzufügen, von dem wir mindestens einiges hier mittheilen wollen. Der Verfasser irrt (S. 267) wenn er im Lateinischen die Schwächung eines ursprünglichen (?) u in o annimmt, z. B. in *adolescens*, *epistola*, *parvos*, *vult*, *vultus*, *volnus* etc. Ist denn hier nicht überall o aus vorausgegangenem ä entstanden? *Adulescens* und *epistula* sind in der besten Zeit der lateinischen Pitteratur stehende Schreibung; aber da ist u aus o geschwächt, und vielleicht durch den Einfluß des Etruscischen, daß in historischer Zeit kein o mehr besaß, hervorgerufen; diese Schwächung ging noch weiter in *maximus* etc., *artifex* u. s. f., in denen übrigens nicht ein reines i, sondern ein Mittellaut zwischen u und i gehört wird, den der Kaiser Claudius sehr verständig mit einem besonderen Buchstaben bezeichnen wollte. S. 278: Ebenso hatten im Lateinischen nach Quintilian 1, 7, 6, *ab*, *ad*, *ob* harten Auslaut; daher schwankt auch die Schreibung, namentlich bei d, und man findet *haut*, *set*, *aput* u. s. w. Da fällt uns denn doch auf, daß das

Lateinische die ursprünglichen *Tenuis*, wenn sie den Auslaut bilden, gerade sehr häufig in die *Mediae* verwan­delte, so in *ab* für *ἀπό*, ob für *api*, *ἐπί*, *id* für *it*, *senatud* (abl.) für *senatut*, *estud* (imper.) für *estut* u. s. f., während die Schreibung *set*, *aput* u. s. f., wie *Ritschl* erwiesen, nicht etwa alt ist, sondern erst mit der Kaiserzeit begonnen hat. Bei *ab* können wir sogar die Mittelstufe zwischen *ab* und *ἀπό* angeben, nämlich die Form *af*. Was *Heise* annimmt, daß in manchen lateinischen Wörtern *c* und *g* unter sich geschwankt, ist wohlbezeugt, und erst jüngst hat der für lateinische Sprachgeschichte in herrlicher Weise thätige *Ritschl* sehr wahrscheinlich gemacht, daß *nūgae*, alt *naugae*, nichts anderes sei als *naucæ*, *nauca*. Der Satz (S. 279) „Die lateinische Sprache hat in etymologisch-identischen Wörtern an der Stelle des griechischen φ : *f*, *p* oder *b* u. s. f., ist zu eng und zu weit. In der Regel wird den griechischen Aspiraten ein römisches *h* oder *f* oder die *Media* desselben Organes entsprechen, und das ist die natürliche lautliche Entwicklung: eine entsprechende *tenuis* ist also Ausnahme. Man hat aber hier wohl zu unterscheiden zwischen Wörtern, die beiden Sprachen ursprünglich gemeinsam sind und griechischen Lehnwörtern. In diesen letzteren entspricht lange hinaus den griechischen Aspiraten die römische *Tenuis*. In Formen, wie *σχιζω*, *scindo*, steht das Lateinische auf ursprünglicher Stufe, da der Bischlaut keinen Einfluß auf den damit verbundenen Laut ausgeübt hat. Ob in *ex* (287) das *x* stammhaft sei, ist sehr zu bezweifeln, es ist wohl nur scheinbar stammhaft geworden, wie in *mox*. Vergleichen wir die Formen *vehe-* in *vehemens* und *vae-* in *vaccors* u. s. f., so finden wir hier dasselbe Wort mit *v*, aber ohne *s*, d. h. *ex* ist gewiß aus *vahis* entstanden, und *vahis* ist kaum was anderes als ein gekürzter *Instrumentalis*, *x* steht also für *h(i)s*. Das *z* (*ib*) ist allerdings unlateinisch geworden, bestand aber ursprünglich auch im Lateinischen, vielleicht freilich in derselben Bedeutung, wie im Osci­schen und im Gothischen, d. h. als ein Vorläufer des spätern *r*, vergl. die Reste des *carmen Saliare* bei *Bergk*. Sicher schwankten schon recht früh *ci* und *ti* unter sich, so bald ein anderer Vocal als *i* auf diese Silbe folgte, cfr. *Ferd. Schultze*, *orthographicarum quaest. decas.* Paderbornae 1856. Mit Recht wird S. 291 die Neigung des Lateinischen, mit dem sich darin das Umbrische berührt, hervorgehoben, die Diphthongen zusammenzuziehen. Was die Entstehung von *oi* betrifft, so sind auch die Fälle, die *Benary* zum Beweise beibringt, für den Ursprung aus

n + i, dahin zu erklären, daß hier ovi zusammengedrückt ward: so scheint es uns sicher in poena für povina, pavina von pā „reinigen“, in coira für covira (cavéo), in oitier, oitilis u. s. f.; ô in sôdes ist aus au zu erklären; aber sôdes steht nicht für si audes, sondern für si audies. Mit den Lauten ê, ei, i und ihrem gegenseitigen Verhältnisse im Lateinischen und innerhalb der lateinischen Sprachgeschichte ist's eine eigene Sache. Ritschl hat überzeugend dargethan, daß, wo diese Vocale unter sich in demselben Worte wechseln, ê immer die älteste und i die relativ jüngste Gestalt sei, die allerdings wieder in die älteste, die noch immer nicht ganz verschwunden, übergehen konnte: so in sê, sei, si, so in nê, nei, ni (ni = ne nicht selten bei Plautus und in der Formel nimirum = ne mirum); aber endlich blieb die Form nê die gewöhnliche. Hec für hic finden wir gerade in den ältesten Denkmälern und der Dativ auf e — wenn auch mit dessen Verkürzung — hat sich in iure iurando adigere u. s. f. erhalten. So ist wohl auch, wo ê und i wechseln, ersteres das ältere. Wir könnten noch sehr viele Bemerkungen über die Lautlehre machen und im Einzelnen berichtigen, anderes bestätigen, wie z. B. τοῦτο falsch als für τοῦτον stehend aufgeführt wird, während es nur für τοῦτον stehen kann u. s. f.; wir wollen uns aber lieber noch einigen Raum für die zweite Abtheilung gönnen und hier nur noch unsere Ansicht über den deutschen Ablaut (317) äußern. Heyse sagt: „Wie weit im Deutschen die dem indischen Guna (dem griechischen Bulaute) analogen Lautverstärkungen reichen, und wo die Lautverstärkung aufhört ein rein phonetischer Proceß zu sein und zum etymologisch oder grammatisch bedeutsamen Ablaut wird, ist schwer zu bestimmen. Bopp, der die Erscheinungen der Ablauten selbst gleichfalls als bloß phonetische Vorgänge ansieht, scheint mir zu weit zu gehen.“ Bopp ging wirklich zu weit, wenn er behauptete, dieser Ablaut habe nie eine dynamische Bedeutung gewonnen; er geht aber nicht zu weit, wenn er sagt, ursprünglich sei dieser Ablaut rein phonetisch gewesen, vielleicht einzeln, wie im goth. gëbum, im ahd. gâbumes aus einer internierten Reduplication entstanden. Auch Grimm gibt in der neuesten Zeit (in seiner Geschichte der deutschen Sprache) zu, das Perfectum sei wohl einstmal's so gut als im Sanskrit, Griechischen und Lateinischen auch im Germanischen mit Reduplication gebildet worden, diese sei später geschwunden oder hat sich, setzen wir hinzu, innerlich mit dem Tempusstamm geeinigt. Solche Vereinigung ist im Sanskrit und Lateinischen sehr häufig.

Unklar ist es uns, wie Heyse (356) sagen kann, bei tuon sei die reine Stammform nur scheinbar, es sei ein mit o abgeleitetes Verbum. Dagegen spricht alles und namentlich das ganz alterthümliche Präteritum. Längst hatte Bopp seine Gleichheit mit sanskr. dadhāmi und mit griech. τιθημι nachgewiesen; nach ihm sind die einzelnen Formen von jüngeren Gelehrten hinlänglich aufgeklärt worden. — Im §. 168 wird eine Mittelform der Ableitung statuiert, die den Uebergang bilde zwischen der Stammbildung und der deutlich erkennbaren Ableitung. Wie der Name, so ist auch die Sache etwas unbestimmt und unklar. Die verba pura, τιμάω u. s. sind entweder wirkliche nachweisbare Ableitungen, d. h. von noch in der Sprache bestehenden Nomina, oder sie sind Causativa. Die Präsensformen ἰκνέομαι u. a. sind allerdings eigentlich Ableitungen von Participialstämmen, die sehr passend für die Präsenscategorie verwendet wurden. Das bezweifeln wir sehr, daß im Lateinischen die ableitenden Vocale a, e, i an sich kurz seien, wie (also weil?) im Griechischen, und nur durch Verschmelzung mit dem Bindevokal innerhalb des Lateinischen selbst lang werden; dafür fehlt auch jeder Beweis. Vielmehr behaupten wir, sie sind ursprünglich lang, wie im Germanischen. Denn wie nicht nur ahd. ē und ô, sondern auch goth. ai und ô in habai- und salbo- durch Contraction mit dem Bindevokale erst im Germanischen entstanden seien, gestehen wir, nicht zu begreifen. Durch das Lateinische und Gothische wird eben Bopps Theorie über die sogenannte schwache Conjugation bestätigt, die noch klarer wird, wenn wir auch die Präkritdialekte zur Vergleichung ziehen. Die lateinischen Formen docet statt docēt, amat statt amāt, audit statt audīt heßt uns die lateinische Sprachgeschichte vollständig auf. Im ältern Latein waren an dieser Stelle noch lange Vokale, und erst in späterer Zeit übten t, r und m den verkürzenden Einfluß aus.

Etymologische Forschung zeigt uns, daß manche Substantiva, die als völlig reine Stammwörter erscheinen, es eigentlich doch nicht sind. In hundert Fällen läßt sich schlagend nachweisen, daß einer einsilbigen Form im Lateinischen und Griechischen einst eine mit ableitendem Vokale vorausgegangen sei, in γρην, in χην, in scrobs, urbs u. s. f.; und anderswo sind sogar schon consonantische Ableitungen sicher, so in πᾶς, οὖς, in πῦρ u. s. f. B. D. πῦρ ist anerkannt eine Ableitung von Wurzel pā „reinigen“, sei es nun geradezu eine Abkürzung von einem pārus, oder eine Zusammenziehung aus παFas, παFas. Eben so sind jās, „Recht“ und „Brühe“, vēr „Frühling“,

recht deutlich Ableitungen derselben Art, wie *ἔπος* und *corpus*. Das waren also mindestens schon nominale Mittelformen. Ueber das Einzelne des §, der über diese Mittelformen handelt, ist wiederum manches zu sagen. Wir beschränken uns auf wenigstens. Mit den lateinischen *i*-stämmen ist es eine eigene Sache: sie sind wenigstens sehr häufig *ia*-stämmen, so *canis* (alt. *canes*), *aedes* (*is*), *fames* u. s. f. Die griechischen und lateinischen *u*-stämmen sind wohl in der Regel in ihrem Auslaute sehr verstümmelt und um einen Consonanten vor und nach dem *u*, *v* verkürzt, d. h. z. B. *ταχύν* ist gleich *ταχ-Fat*, *cornu* = *cornvat*, *genu* = *genvat*, cf. *γούνατος* = *γούF*.

Der Genetivus *fructūs* steht allerdings statt *fructuos*; *fructues*, *fructuis*: *senatuos* findet sich im S. C. de *Bacanalibus*, -*uis* ist bei *Barro* sehr häufig. — Daß auch die griechischen Nomina auf *ω*, *ωs* nicht rein vokalisches abgeleitet seien, ist nun wohl eine ausgemachte Sache. Unter den consonantisch auslautenden Mittelformen ist auch *mil-it* aufgeführt, und das gehörte hierher, wenn *Bensens* Deutung dieser Nomina auf -*it* die rechte wäre, was wir sehr bezweifeln: wir halten sie mit *Vopp* und *Ebel* für Zusammensetzungen mit einer Participialform von *ire*, so daß *eques* „der zu Pferde sich bewegende“ ist u. s. f. — Die Stämme auf *eg*, -*ig*, wie *aquilex* und *remex* (S. 370) können doch kaum unter die betreffenden Ableitungsformen gehören, sondern sie sind mit *conjux* zusammenzustellen, und *remex* geht wohl auf ein *remigus*, *remegus*, zurück, zu vergleichen mit *jurgus* (*jurgare*) = *jur-egus*; *purgus* (*purgare*) = *pur-egus* etc.

Der Mittelform gegenüber stellt nun *Heyse* die eigentliche Ableitung, die sich von jener dadurch unterscheidet, daß sie nicht unmittelbar von Stämmen, sondern von bereits gebildeten Wörtern ausgeht, und das abgeleitete Wort in lebendiger, fühlbarer Beziehung zu seinem Stammworte steht, auf welches es deutlich zurückweist. Sie bildet mittelst eines bedeutsamen, aber nicht als Wort für sich stehenden Affixes von einem Worte ein neues, indem entweder der Inhalt der Vorstellung modificiert, oder derselbe Inhalt unter eine andere Begriffsform gefaßt wird.“ Wenn der Verfasser hier zweierlei Ableitungsmittel unterscheidet, nämlich 1. bloße, d. h. für sich bedeutungslose Laute und Silben, die nicht aus selbständigen Wörtern entsprungen sind, sondern als symbolisch bedeutsam den Begriff des Stammworts modificieren, und 2. syllabische Affixe von selbständiger Bedeutung, die sich meist als ursprünglich selbständige Wörter nachweisen lassen;

so beweist er selbst, wie schwer dieser Unterschied durchzuführen ist. So sind die Sprachvergleicher darüber einig, daß in $\sigma\kappa$, so der *Inchoativa* etwas Bedeutsames liegt, sei es nun, wie Curtius meint, der *Futurum* von *sum*, sei es, wie Benfey annimmt, das *Desiderativum* von Wurzel *ac* „sehen“. In den *Iterativen* und *Frequentativen* auf *-tare* und *itare* ist eben *t* nichts anderes als das *t* des *Participiums Pers.*: sie bezeichnen „das Gethane thun“ oder also, „wieder thun“. In *-τηρ*, *-τωρ*, *-tor* nehmen wir unbedenklich eine Ableitung aus Wurzel *tar* (*τέλ-ος*) u. s. f. an, so daß dieses Affix wirklich „das zu Ende führen“ bezeichne. — Kaum that der Verfasser recht daran, haär in haares Geld, haarfuß u. s. f. mit dem Worte heran zusammenzustellen; das litauische *hasas* „haarfuß“ weist uns auf eine alte Form mit *s* statt *r*, so daß also *-har* der Ableitung wohl von dem selbständigen *Adjectivum* zu trennen ist.

Am Ende des Abschnittes „über die Zusammenfügung“ tadelt der Verfasser die Maßlosigkeit und schwülstige Ueberladenheit der indischen *Composita* mit vollem Rechte. Diese ist auch nicht ein altes Uebel der *Sanskritsprache*, sondern hat sich erst nach und nach unter unsern Augen entwickelt; wie einfach sind in diesem Punkte noch die *Veden*! Ueber die Entwicklung dieser Ungethüme von *Composita* spricht mit tiefer Kunde und mit Geist Regnier in seiner *étude sur l'idiome des Védas*, Paris 1855. Den Uebergang von der Wortbildung zur Wortbiegung bildet ein inhaltreicher §. über die *Genesis* der Wortbedeutungen und die *lexicalischen Verhältnisse*. H. fordert mit bestem Rechte für das wissenschaftliche Wörterbuch die *etymologische Ordnung*. Es hat den Sprachstoff nicht bloß darzulegen, wie er *factisch* ist, sondern wie er geworden ist.

So sind wir denn zur Wortbiegung gelangt; aber unsere Anzeige ist schon so sehr angewachsen, daß wir uns entschließen müssen, unsere Bemerkungen zu dieser und über dieselbe zurückzuhalten. Denn daß da einer, der sich der Sprachenvergleichung zugewandt, in gar vielen Einzelpunkten nicht gleicher Meinung sein kann mit demjenigen, der sich der Sprachwissenschaft hingegeben und zwar in der vergleichenden Sprachforschung sich vielfach umgesehen, aber doch nicht allem nachgehen konnte, das ist sehr natürlich. Desto freudiger gestehen wir, daß wir des Verfassers allgemeinen Auseinandersetzungen mit warmer Theilnahme auch in diesem Abschnitte gefolgt sind.

Glücklich würden wir uns schätzen, wenn wir durch unsere Anzeige dieses trefflichen Buches sowohl diesem selbst als Heyse's übr-

gen Schriften mehr Leser zuzuführen vermöchten. Hier läßt sich eine wahre und würdige Ansicht über Sprache gewinnen, und wie wichtig und einflußreich eine solche selbst für den Lehrer der Elemente sei, das darf ich nicht erst lange auseinandersetzen.

Zu Oßern 1857.

H. Schweizer.

De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes. Abhandlung des Programms der Königlichen Realschule zu Berlin, vom Oberlehrer Heller. Berlin, 1856.

Eine frühere Besprechung dieser interessanten Abhandlung ist unterblieben, da der Verf. von dem zweiten Theile derselben, der partie théorique, nur den ersten Paragraphen im Programme gegeben hatte, mit dem Versprechen, die folgenden Paragraphen in Herrig's Archiv folgen zu lassen. Dieses Versprechen ist jetzt erfüllt. Wir haben außer dem Programm noch in dem erwähnten Archiv, nachdem jenes zum Theil, und zwar in deutscher Sprache wiedergegeben ist; zwei wichtige Vervollständigungen. Das Bestreben des Verf., statt auf rein empirische Weise, wie sie in fast allen vorhandenen französischen Grammatiken gehandhabt wird, rationell die Sprachgesetze zu geben, ist rühmlich anzuerkennen. Es wird wirklich Zeit, nicht mehr ein bloßes Aggregat von äußerlichen Regeln aufzustellen, die höchstens für den eigens dazu fabricirten Exercitiestoff ausreichen. Man mag den von Schifflin und Andern eingeschlagenen Weg slavisch verfolgen, oder freier auf demselben fortrücken, der Geist der Wissenschaftlichkeit, den dieselben in die Methode der französischen Grammatik gebracht haben, die Zurückführung des bunten Einzelnen auf das Allgemeine, die Darlegung des Grundes der Erscheinungen, bleibt der allein berechtigte Standpunkt für den Sprachforscher auf dem Gebiete der Syntax, auf welchem ja das historische Element eine andere Geltung hat, als auf dem der Formenlehre. Dieser Geist der Wissenschaftlichkeit ist nicht nur in seinem Rechte gegen die Empirie der Grammatik, sondern vornehmlich auch gegen die moderne Unsitte zu schützen, welche die Grammatik nur als eine Hülfswissenschaft der Logik ansieht, und in dem Bau einzelner Sprachen bloß allgemeine Denkgesetze aufsucht, oder die Thatfachen einer Grammatik in ein von außen entlehntes System einzwängt, das, so detaillirt es auch aussieht, nicht die Details der Sprache zum Vorschein bringt, durch dessen Maschen vielmehr manches Fischehen durchschlüpft. Herr Heller versucht in dem wichtigen Theile

der Syntax, der den Artikel behandelt, allgemeine Grundsätze statt untergeordneter Einzelheiten zu geben. Der „praktische Theil“ giebt ein Verzeichniß von Verben nebst deren ohne Artikel hinzutretendem Objekt. Der „theoretische Theil“ spricht erstlich vom Gebrauch des Artikels in negativen Sätzen, dann von der Baugelas'schen Regel (d. h. von der Beziehung der Pronomina auf Substantiva ohne Artikel), endlich von dem Gebrauch des Artikels im Genitiv. Die Kategorien, die der Verf. zu Hülfe nimmt, um die Lehre vom Artikel rationell zu begründen, sind die der Quantität und der Qualität. Der Unterschied zwischen *je n'ai pas d'amis* und *je n'ai pas des amis*, ferner zwischen *faire peu attention* und *faire peu d'attention*, zwischen *il est menteur* und *il est un menteur*, zwischen *le caractère de noblesse* und *le caractère de la noblesse*, endlich der Grund, warum man trotz der Baugelas'schen Regel sagt: *blessé de coups de flèches qui étaient empoisonnées* (während man nicht sagen kann *d'un coup de flèche qui était empoisonnée*), sollen nach dem Verf. auf dem Verhältniß der Quantität zur Qualität beruhen. Wir verweisen den Leser auf das Programm selbst und sprechen unsre Meinung dahin aus, daß ohne Zweifel der Verf. durch Herbeiziehung dieser Kategorien manches grammatische Räthsel sehr glücklich gelöst und scheinbare Willkürlichkeiten auf ein Gesetz zurückgeführt hat. Nur in wenigen Punkten können wir das Verfahren, die scheinbaren Willkürlichkeiten der Sprache vernünftig zu erklären, selbst als willkürlich bezeichnen. S. 27 heißt es: *En disant, ce n'est pas de l'or, on veut parler de la qualité de l'objet en question, et non pas de la quantité d'or, soit petite, soit nulle qui pourrait avoir été employée à le consacrer.* S. 31. *On mettra l'article partitif où l'idée de quantité ne saurait être exclue, comme en parlant des étoffes et des matières, comme étoffes et matières, et non pas seulement comme ayant certaines qualités; on dira p. e. ce n'est pas de l'or, mais c'est de l'argent.* Hier ist ein Widerspruch, der nur durch das Streben, ein an sich richtiges Prinzip systematisch durchzuführen, ohne Nebeneinflüsse als wirksam zuzulassen, erklärlich wird. S. 271 (im Archiv): „Man kann nicht sagen: *ils ne sortent jamais de table*, qu'ils ne la renversent, weil *sortir de table* ein qualitativer Ausdruck ist.“ S. 268: „Man wird mit der Academie sagen können: *s'éloigner assez de terre pour la perdre de vue*, weil, wovon man sich entfernt und was man aus den Augen verliert, immer irgend ein Land, das man nicht bezeichnen will, oder auch jedwedes

ist.“ Schließen sich die beiden „weil“ einander aus? Untersucht sich beide Ausdrücke strift wie Qualität und Quantität? Uebersetzt scheint sich der Verf. in Betreff der Baugelas'schen Regel zu Mühe zu geben. Die Hauptsache bleibt doch immer die, daß ein Pronomen (relativ im Sinne der französischen Grammatiker) nicht auf ein artifelloses Substantiv beziehen kann, das als directes oder indirectes Object mit seinem Verb oder seiner Präposition keinem Begriff verschmilzt, und daher seine Selbständigkeit verliert, oder als Prädikatsnomen rein adjektivisch gebraucht ist. S. 29 der Verf.: On emploie (en anglais) avec les noms appellatifs quant l'étoffe ou la matière some ou any, pour marquer la quantité, on les retransche, en voulant désigner la qualité, I have not drunk wine to-day, but tea. I have drunk any wine to-day. Pray, drink some wine to me. He does not drink wine nor tea. We called some wine and they offered us cider. Les grammairiens anglais ne viennent pas à bout de montrer, où il faut arriver de ces différentes manières de parler, parce qu'ils ne font pas attention à ces catégories de qualité et de quantité. Wir müssen wir die englischen Grammatiker in Schutz nehmen. Geht sie auch nicht die Ausdrücke Qualität und Quantität, so geht doch der Unterschied richtig an (wie auch Vieles von dem, was Bezug auf die französische Grammatik vom Verf. durch seine Quellen erklärt wird, bereits in gleichem Sinne anderswo aufgefaßt vgl. Fölsing, 5. Ausg. S. 114. Behn-Eschenburg S. 658. Schmitz 1866. Wagner S. 545 u. s. w. Der französische Styl des Verf. läßt hier und da das echte Roß der fremden Sprache vermissen; auch einzelne Unrichtigkeiten, wie il vient statt de là vient, saurait, wo in einzelnen Fällen besser stände, u. s. w. haben sich eingeschlichen. Die Lehrer, die im Französischen unterrichten, können solche echt philologischen Untersuchungen, wie sie Herr Heller anstellt, und die entgegen die Verdienste von G. Hermann um die griechische Grammatik nicht ignoriren.

German Studies. A complete course of instruction in the German language. First part. Hanover. Ehlermann. 1856.

Der Verfasser ist bekannt durch seine Lehrbücher für Englischler, die auch in der Revue besprochen sind, und zwar günstig, da

der Verf. wenigstens sich als ein tüchtiger Kenner des Englischen zeigt, was nicht allen Grammatikern nachgerühmt werden kann. Wer seine Methode nicht schon aus seinen Büchern kennt, kann in der Vorrede zu dem German Studies ihr Wesen auseinandergesetzt finden, wonach sie nicht viel Eigenthümliches hat. Die dort angegebenen Grundsätze sind: 1. A Modern language must be learned, as much as possible, in the same way as a child learns its mother-tongue. 2. The Study of a Language must be made as easy as possible. 3. A Grammar for Modern languages must be practical for practical life. Wir bemerken zu 1: Fremde Sprache und Muttersprache, Schule und Haus, Arbeit und Spiel, Lehrer und Amme, das sind so verschiedene Dinge, daß der Schulunterricht möglichst viel von dem von sich abstreifen muß, was an die Entwicklung des erst erwachenden Kindes erinnert. Zu 2. Das versteht sich von selber. Der Unterricht muß der Fassungskraft angemessen sein. Aber heut zu Tage wird mit der Leichtigkeit viel Mißbrauch getrieben. Man traut den Schülern nicht genug zu. Die Methode, das Lehrbuch soll alle Mühe auf sich nehmen. Anschaulich soll alles gemacht werden, als ob das mechanische Gedächtniß nicht zuerst gehörig herangezogen werden müßte, um Dinge aufzunehmen, mit denen nachher sich genug operiren läßt. Zu 3. Allerdings muß der Unterricht praktisch sein, er muß das Wissen und das Können schaffen. Aber wenn der Verf. sagt, er hätte bezwungen das real life allein berücksichtigt, so bedauern wir die heftige Schülergeneration, die aus der Grammatik und aus der Lektüre nicht lieber gelegentlich etwas über Alexander den Großen, Sokrates, Cäsar, Columbus u. s. w. erfährt, um daran seine Phantasie zu nähren, statt Trivialitäten aus dem Alltagsleben. Einen eigenthümlichen Eindruck macht die der Vorrede angehängte Anzeige. Der Verf. sucht Pensionäre, 50 Pfund das Jahr. Das ist allerdings real life, indeed. Den Beschluß des Buches macht: Zopf und Schwert, von H. Gunkel, zum Uebersetzen in das Englische bearbeitet. Für den speciellen Zweck, den der Verf. bei seiner Grammatik zu haben scheint, junge Engländer, die in Deutschland sich aufhalten, im Deutschen privatim zu unterrichten, ist dieselbe sehr geschickt eingerichtet, und haben auch die angegebenen Grundsätze ihre Richtigkeit, die wir nur nicht in ihrer Allgemeinheit gelten lassen können. Ja für diesen praktischen Zweck hätten wir gern gesehen, wenn der zweite Grundsatz, as easy as possible, noch stricter durchgeführt wäre, oder wenigstens das grammatische System noch einfacher, eingeschränkter, sparsamer er-

ſiene. Engländer und Franzosen können nicht so viel Grammatisches vertragen, als die Deutschen.

R. Duval. Vollständige praktische Anleitung, das Konjugiren der regelmäßigen wie unregelmäßigen französischen Zeitwörter auf eine leichtfaßliche und viel Zeit ersparende Weise zu lehren und zu erlernen. Vierte Auflage. Hamburg und Leipzig, Henkel's Verlag. 1858.

Die Préface (sic) enthält in wenigen Zeilen wunderbare Dinge; z. B. des améliorations conforme à la réforme qui s'est opéré, aisement, connaissance, fait, de bonnes services, simultanément, efforts couronnés au plus grand succès. Das Werk enthält auf zwölf ganzen Bogen lauter Paradigmata von Verben; das Passiv z. B. ist nicht nur von aimer, sondern auch von punir, recevoir, vendre durchconjugirt, ebenso se coucher, se réjouir, s'apperevoir (sic! sic! in allen Formen), se rendre. Der Lehrer soll mit dieser „zeit-sparenden“ Einübung Phrasen verbinden, und zwar agréables par une humeur joviale et enjouée. Das Buch hat bereits die vierte Auflage erlebt; ein Zeugniß für das französischlernende Publikum.

Dr. B. Schmitz. Französisches Elementarbuch, nebst Vorbemerkungen über Methode und Aussprache. Erster Theil: Vorschule der französischen Sprache. Dritte erweiterte Auflage. Berlin, F. Dümmler. 1857.

Dr. B. Schmitz. Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache. Ein Übungsbuch hauptsächlich für Realschulen und höhere Töchter Schulen, nebst einer methodologischen Einleitung. Greifswald, C. A. Koch. 1856.

Der Verfasser dieser beiden Sprachbücher, die Niemand, der für die Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen ein Interesse hat, ignoriren darf, ist durch andere werthvolle Bereicherungen der Schulbuchlitteratur bereits rühmlichst bekannt. Seine in dritter Auflage, oder vielmehr in dritter Bearbeitung erschienene Englische Grammatik ist unstreitig eine der gediegensten, die wir besitzen, wenn wir von den rein wissenschaftlichen Werken eines Fiedler u. s. w. absehen, und man begreift kaum, wie sowohl aus früherer Zeit her, als aus der neuesten gewisse Lehrmittel ihr Dasein daneben in den Schulen fristen können, ja sogar eine Zimmermannsche Subelei das erwähnte gediegene Werk an Verbreitung überflügelt hat. Es läßt das auf das englischlehrende Publikum einen Schluß machen. Auch die französische Grammatik des Verf. zeigt seine sorgfältige, durchdachte Art zu arbeiten. Sie ist freilich nicht viel mehr als eine Beispielsammlung und läßt es häufig

an der Darlegung der sprachlichen Gesichtspunkte und Gesetze, an Begründung der Details fehlen, aber die Beispiele selbst, einem großen Theile nach allerdings der Syntax von Wagner entlehnt, bieten dem Lehrer ein kostbares Material, und in der Auffassung einzelner Erscheinungen zeigt sich manches Neue und Interessante. Von besonderem Werthe ist des Verf. „Die Englische Aussprache in möglichst einfacher und zuverlässiger Darstellung.“ Es giebt in der That keine klarere, einfachere, und gleichwohl ein tieferes Interesse gründlicher befriedigende, endlich zuverlässigere (der Verf. folgt vorzugsweise Smart) Darstellung des Systems der englischen Orthoepie. Als Lehrer kann man da, wo man in der Schule etwas Zusammenhängendes und Systematisches über die Aussprache geben will, viel daraus nehmen. Bei den beiden Büchern, die wir hier anzeigen wollen, haben uns zunächst die methodologischen Einleitungen beschäftigt. Viel Neues enthalten sie grade nicht, nur hier und da Ansätze dazu. Es sind nur Unwesentlichkeiten, die den Verf. von dem jetzt in fast allen Elementarbüchern herrschendem Unterrichtsgange trennen, den man trotz des gemeinsamen Princips, bloß wegen einiger äußerlicher Unterschiede, die weniger tief gehen, als die Verf. zugeben wollen, mit den verschiedensten Namen, heuristisch, genetisch, kalkulirend, naturgemäß, psychologisch, organisch, antimechanisch u. s. w., benannt hat. Was der Verf. gegen diese landläufige Seidenstücker'sche Methodik (seit Seidenstücker hat, was den Kern der Sache betrifft, die Methodik in den neuern Sprachen keinen wirklichen Schritt vorwärts gethan, Magers Verdienste ausgenommen, der jetzt aber factisch von der Schule perhorrescirt wird, dessen, wie man sich ausdrückt, künstlichen, gelehrt und wissenschaftlich sich gebahrenden Sprachbüchern die knappen, höchst gescheut auf die Knabenlust zur Räthsellösung berechneten Ahn'schen Werke vorgezogen werden) vorbringt, ist nur die Freiheit, die er für sich in Anspruch nimmt, einen andern Anfang in seinem Buche zu nehmen, den zu erlernenden Stoff anders einzutheilen und anzuordnen u. s. w. Es ist eine Art Fanatismus oder ganz bornirter Egoismus, sagt er, welcher überall nur Einen Weg, nur Ein Mittel des Heiles sehen kann. Man denkt, indem man das liest, zuerst, daß es sich um ein schnurstracks Seidenstücker, Ahn, Plöb, Hauschild u. s. w. entgegenlaufendes Prinzip, um einen ganz neuen Ausgangspunkt des Unterrichts handelt, und man ist überrascht, gleich hinterher zu finden, daß der Verf. nicht mit ja, sondern wegen des darin vorkommenden Apostrophs mit je parle beginnt. Die andern Grundzüge der Methode, die der Verf. in der

Einleitung zu seinem Elementarbuche darstellt, zeigen ebenfalls seine Verwandtschaft mit Ahn, Plöb u. s. w. „Möglichste Theilung der Schwierigkeiten und recht allmähliges Fortschreiten vom Einfachen zum Verwickelteren — allmähliges langsames Fortschreiten, damit sich die kindliche Seele in die wichtigsten Formen und die gewöhnlichsten Wörter und Ausdrucksweisen der Sprache hineinleben kann (schnelles Ueberblicken einer Vielheit von Formen muthet wohl heut zu Tage kein denkender Pädagoge dem kindlichem Anfänger mehr zu [danach muß der Ref. auf den Ruhm eines denkenden Pädagogen verzichten]) — und dann von Zeit zu Zeit die allmählig, recht langsam und gründlich erlernten und eingeübten Einzelheiten zusammenfassen — hin und wieder eine Zeit lang Halt machen zc.“ „Die Formen der Sprache sind nicht die Sprache; das Material, die Wörter und Ausdrucksweisen der Sprache (der Sprachschatz) machen den eigentlichen Stoff aus, welcher gelernt werden muß. Also nicht möglichst einsylbige und gleichgültige Sätze soll der Schüler lesen, um nur daran die Formen einüben zu können zc.“ „Die Wendungen der gewöhnlichen Umgangssprache sind unentbehrlich; aber ein großer Reichthum an Sätzen, welche irgend eine historische, naturgeschichtliche, moralische Wahrheit oder einen anderweitig interessanten Sinn enthalten, ist eine wichtige Eigenschaft eines solchen Buches.“ „Der Lehrer muß den Schülern nichts aufgeben, das er nicht vorher aufs Sorgfältigste ihnen eingeübt hat.“ „Allen Respect vor der Praxis, aber sie sei methodisch geregelt. Unordnung, Unklarheit, Unwahrheit oder Ungenauigkeit taugen nirgend etwas und sind eben so unpractisch als untheoretisch. Nur durch den Gebrauch oder die Uebung ist ein Sprachgefühl zu bilden und Gewandtheit in der mündlichen und schriftlichen Anwendung der Sprache zu erreichen; aber Sicherheit und klares Bewußtsein durch die Regel.“ Mit wahrhafter Satisfaktion greifen wir im Gegensatz gegen solche schon zu oft von der Pädagogik gestellten und in der Praxis jetzt allgemein beherzigten Forderungen folgenden Ausspruch des Verf. auf: „Ein anderes ist die Methode, nach welcher ein Gegenstand in einem Buche dargestellt wird, und ein anderes die Methode, nach welcher der Lehrer das in einem Buche dargestellte für seine Schüler lebendig macht. Kein Schulbuch, wie methodisch auch bearbeitet, soll oder kann die methodische Kunst des Lehrers überflüssig machen.“ Das ist ein wahres Wort, ein Wort an der Zeit, dessen nachdrückliche Hervorhebung Noth thut. Welche Rolle überlassen denn die genetischen, naturgemäßen, heuristischen u. s. w. Elementarbücher dem

Lehrer? Da ist der Gang genau vorgezeichnet, da muß alle Semester dieselbe Leier von vorn gespielt werden, da werden die Fragen durch ein questionnaire dem Lehrer in den Mund gelegt, da wird der Lehrer in den Anmerkungen, die leider auch der Schüler liest, vor Fehlern gewarnt, da stehen die Exercitien stereotyp gesetzt, damit die thèmes sich von einer Classengeneration auf die andere vererben können, da darf man den Weg des Verf. nirgends verlassen, seinen Gang an keiner Stelle durchbrechen, da muß man das eine Mal so anfangen, wie das andere Mal (sei es mit *j'ai*, sei es mit *je parle*), da mag die Classengeneration sein wie sie will, von starker oder schwacher Digestion, das Recept ist ein für alle Mal verschrieben, und die Diät genau vorgezeichnet. Die Revue hat es schon öfters ausgesprochen, und wir kommen immer darauf zurück: das Buch muß synthetisch sein, und die Methode des Lehrers analytisch. Man gebe dem Schüler eine systematische Wortlehre und den nöthigen Sprachschatz in die Hände, und nun mag der Lehrer das Seinige thun, mit Selbstständigkeit sich seinen genetischen, analytischen u. Weg aussuchen, durch den mündlichen lebendigen Unterricht das starre System beleben, den Anfang nehmen, wo es ihm gut dünkt, und so frei das ihm gesetzte Ziel der Classe erreichen. Herr Schmitz ist aber trotz jenes Ausspruches, in den wir freudig einstimmen, sehr entfernt, so weit die Consequenzen zu ziehen. Er bleibt auf halbem Wege stehen, oder macht vielmehr nur den Ansatz zur Wahrheit. Wie versteht er seinen Ausspruch? *Parturiunt montes etc.* S. 13 beginnt eine Lektion mit der Regel: Nach Mengewörtern wird *de* gebraucht: *un morceau de pain*. Im mündlichen Unterrichte, meint er, müsse der Lehrer damit nicht anfangen, sondern an Sätzen die Regel zeigen. Das ist also der ganze Unterschied zwischen „der Methode, nach welcher ein Gegenstand in einem Buche dargestellt wird, und der Methode, nach welcher der Lehrer das im Buche dargestellte für seine Schüler lebendig macht.“ Wie hier der Verf. mit seinem wahren Grundsatz nicht Ernst macht, so auch nicht in der sehr lesenswerthen Einleitung seiner „Anleitung zu den ersten Sprechübungen“ mit der durchaus richtigen, unserer Zeit nicht genug zur Beherzigung vorzuhaltenden Ansicht von der Wichtigkeit der Stellung, die das mechanische Auswendiglernen auf einer gewissen Stufe des Unterrichts einnimmt. Der Verf. wehrt sich viel zu bescheiden und ängstlich gegen den Vorwurf, den man ihm möglicherweise machen könnte, als lege er zu großes Gewicht auf „Gedächtnißkram“. Es ist schlimm, daß „mechanisch“, das notwen-

dige Attribut des Gedächtnisses, in der pädagogischen Welt zu einem Scheltwort herabgesunken ist; es ist schlimm, daß wir Pädagogen so wenig Psychologen sind, um nicht mehr den ganzen Werth des mechanischen Gedächtnisses in der Entwicklung des Kindes zu kennen; es ist schlimm, daß wir immer nur anschauen und denken lassen wollen, als ob das (mechanische) Auswendiglernen nicht so gut eine Thätigkeit des Geistes ist, wie der Verstand, und pädagogisch nicht so berechtigt, wie Anschauen und Vorstellen. Nur Weichlichkeit und Energielosigkeit will Alles dem Kinde interessant, anschaulich, begreiflich machen, um ihm das mechanische Lernen zu ersparen. Die Zucht des Gedächtnisses, unter welche die lernende Intelligenz genommen wird, ist hinsichtlich höherer Functionen derselben von großer Wichtigkeit. Zu wenig mechanisch memoriren, rächt sich in späterer Zeit, und gerade der Sprachunterricht ist das Gebiet, wo die Vernachlässigung der Zucht des Gedächtnisses durch mangelhafte Leistungen gestraft wird. Wir werden erst wieder ganz andere Fortschritte bei unsern Schülern erleben, wenn wir auf der untersten Stufe sie ordentlich wieder Formen memoriren lassen, und Paradigmata „einpauken“ wie das Einmaleins. Ref. meint das natürlich *cum grano salis*. [Vorüber zu vergl. Scheibert in der Pädag. Rev. Bd. 30, S. 372. Lgbn.] Das Anschauen der elementen Form, im Sage, das Verbinden derselben mit dem Sprachsaß braucht deswegen seine Bedeutung im Unterrichte nicht zu verlieren.

Herr Schmitz sagt: „Ueber Manches hier, wie in der Methodik und Pädagogik überhaupt, können erfahrene denkende Lehrer verschiedener Ansicht sein.“ Diese Toleranz giebt Ref. das Vertrauen, daß es ihm nicht falsch gedeutet wird, die Darstellung seiner Ansichten an die des Herrn Verf. geknüpft zu haben. Wir müßten, nachdem wir unsere Abweichung in allgemeinen pädagogischen Auffassungen gezeigt haben, eigentlich auf eine Besprechung der beiden Bücher verzichten, da wir den Standpunkt des Verf. nicht theilen. Aber das macht uns in unserm Urtheile nicht partiell und gegen die Vorzüge nicht ungerecht. Was „die Anleitung zu den ersten Sprechübungen“ betrifft, so glauben wir, daß, wenn das Conversiren in den höhern Classen mit der Lektüre verbunden, dieselbe in Frage und Antwort aufgelöst, in der fremden Sprache commentirt und besprochen wird, damit genug geschieht, und kein besonderes Buch, keine besonderen Stunden, kein besonderes Material zum Sprechen nöthig ist. Die Lektüre darf allerdings, wie das fast überall der Fall in den höhern Classen ist, nicht zu einseitig eine ästhetische, der Litteraturgeschichte dienende, die geistige,

besonders schöngeistige Entwicklung der fremden Nation repräsentirende sein. Sie muß, wenigstens schließlich und auf der obersten Stufe hauptsächlich, der Schlüssel werden, um einen realen Inhalt zu gewinnen. Wir wollen das aus Gründen, die in der Revue schon oft erörtert sind, und das Sprechenlernen kommt dabei zu seinem vollen Rechte. Wenn unsere Primaner und Secundaner fleißig solche englische Autoren lesen, die sie in die Geschichte, in die Verfassung, in den Handel, in die Industrie Englands einführen, und wenn sie über solche Materien sich ausdrücken lernen, so wird auf eine passende Weise zwischen der Schule, die immer ein Streben zum Formalen und Idealen hat, und dem Leben, das vom Unterricht Parliren, und zwar über alltägliche Dinge, über unsere nächsten Umgebungen verlangt, vermittelt. Glaubt man aber durch dieses Verfahren — das weiter hier auseinanderzusetzen der Raum fehlt, den Forderungen der Eltern, die vor Allem die Kinder sprechen hören wollen, und zwar möglichst früh, nicht genug Rechnung getragen, oder hält man selbst als Lehrer ein möglichst frühzeitiges Beginnen mit den Uebungen im Sprechen, und zwar über Gegenstände des das Kind daheim umgebenden Lebens, für unerlässlich, so empfehlen wir zu diesem Zwecke das durchdachte Verfahren des Herrn Schmitz und sein höchst geschickt angelegtes Buch. Der Grundgedanke seines Verfahrens bei den ersten Sprechübungen ist dieser: Aus der großen unendlichen Sprache — die überhaupt Niemand ganz beherrscht und aus der Mancher, dem schon eine erhebliche Fertigkeit im Sprechen zugeschrieben wird, doch nur eine sehr bescheidene Summe von Vocabeln und Phrasen ganz beherrscht — wird dem Schüler gleichsam eine kleine abgeschlossene Sprache zurecht gemacht, welche ungefähr das Wesentlichste seines Ideenkreises repräsentirt; im Gebrauche dieser kleinen aparten Sprache wird er bis zu völliger Schlagfertigkeit geübt. Diese kleine Welt, in der das Kind in fremder Sprache sprechen lernt, umfaßt Personalien, Begrüßungen, die Zeit, das Wetter, das Aufstehen, Ankleiden, Essen und Trinken, die Schule, Sprache und Grammatik, Geschichte u. s. w. Wir müssen noch die Sorgfalt hervorheben, mit der Herr Schmitz die Aussprache behandelt. Seine Andeutungen in dieser Beziehung, die Art seiner Darstellung werden Lehrer und Schüler in Bezug auf Aussprache, diese so vielfach vernachlässigte Seite des Unterrichts, treffliche Dienste leisten, zumal da besonders auf gewisse tief eingewurzelte Fehler der Deutschen aufmerksam gemacht ist. Dies führt uns auf das französische Elementarbuch, in dem ebenfalls

das Capitel der Aussprache sehr sorgfältig behandelt ist und interessante Winke in Bezug darauf gegeben werden (bei der Bindung, S. XXX, fällt uns auf, daß von f überhaupt gesagt ist, es werde in der Bindung wie v gesprochen, was nur beim Zahlworte neuf gilt, also z. B. nicht in vis amour). Die dritte Auflage des Elementarbuches ist nicht wesentlich geändert, enthält aber einige Zugaben, die die Brauchbarkeit desselben nur erhöhen können, insbesondere eine Anzahl sorgfältig ausgewählter zusammenhängender Lesestücke, denen einiges Grammatische, namentlich die gewöhnlichsten unregelmäßigen Zeitwörter, vorangeschickt ist. Hierdurch ist der erste Theil des Elementarbuches gewissermaßen zu einem in sich abgeschlossenen Ganzen, zu einer Vorschule der französischen Sprache geworden.

Stettin.

Dr. Kobolsky.

II.

1. Lehrbuch der deutschen Metrik für höhere Lehranstalten, so wie zum Selbstunterricht. Von Dr. Carl Fuchs, Rector des Gymnasiums und der Industrieschule zu St. Gallen. Stuttgart, Metzler. 1854.

Ein nach den strengeren Grundsätzen von Göbels und Mindwits gearbeitetes, wohlgeordnetes, der Erklärung des Lehrers noch genug überlassendes, recht brauchbares Lehrbuch für Gymnasien; für Realschulen jedoch weniger zu empfehlen.

2. Ueber die Einführung einer geschichtlich begründeten Rechtschreibung von Dr. Otto Vilmar. Marburg, Koch. 1856. (6 Ngr.)

Man könnte gegen die Forderung, daß die ganze Schreiberwelt jene neue Orthographie annehme, kurz einwenden, daß, ehe es nicht allgemein Mode geworden, rothe Röcke zu tragen, man dies hochstehenden Leuten, Fürsten und Herren, welche „Mode machen“ können, überlassen müsse. Allein unsere alte Orthographie läßt sich noch durch ganz andere Gründe vertheidigen, als die Herren von der historischen Grammatik bis jetzt erwogen zu haben scheinen. Diese indessen schon vorzuführen, scheint noch keine Nothwendigkeit; denn wo, gleichwie für Bibelthum und Bibeldeutsch, eine ganze Nation Wache hält, kann selbst die Einführung des Wackernagel'schen Lesebuchs in Schulen und Seminarien das wohlberechtigte Schriftthum nicht gefährden.

Dr...

III. Vermischte Aufsätze.

Die Sentenzen Sammlungen aus lateinischen Autoren.

Mit Rücksicht auf die betreffenden Schriften von Wagner, Wüßemann, Binder.

Als die lateinische Sprache noch ausschließlich in den höheren Bildungsanstalten herrschte, so daß sie diesen mit Recht sogar den Namen geben konnte, da wurde nicht nur eine größere Anzahl römischer Schriftsteller gelesen, das Gelesene wiederum in lateinischer Sprache verarbeitet und somit eine immer größere Vertrautheit mit der Sprache und Übung in sprachlicher Darstellung erzielt, sondern es wurde auch dem Gedankeninhalte der einzelnen Schriften, besonders insofern derselbe einen allgemeingiltigen sittlichen Werth zu haben schien, größere Aufmerksamkeit zugewendet. Mit dem Gewinne einer allgemein geistigen Übung und der Aneignung einer in früheren Zeiten unentbehrlichen Form schriftlicher und mündlicher Mittheilung ging das Bestreben Hand in Hand, die in den Werken der römischen Literatur niedergelegten Grundsätze und Ansichten über Religion und Tugend, die Kernsprüche und Regeln über das Verhalten des Menschen in verschiedenen Verhältnissen des Lebens kennen zu lernen und festzuhalten. Diese bei der Lectüre römischer Schriftsteller in früherer Zeit verfolgte Richtung läßt sich wie aus mancher anderen Einrichtung, so besonders auch daraus erkennen, daß in jener Zeit manche Schriftsteller bei denen eine sententiöse Ausdrucksweise, oder eine praktische ethische Tendenz überwiegt, mit großer Vorliebe gelesen und studirt wurden, während diese heut zu Tage mehr und mehr aus der Liste der gelesenen Schriftsteller verschwunden sind; wir erinnern zum Beispiel an Seneca. Die Zeiten sind anders geworden und haben eine wesentliche Veränderung in der Lectüre und Interpretation lateinischer Schriften in der Schule mit sich gebracht. Die lateinische Sprache ist wenn auch das wichtigste und charakteristischste Lehrobject und Bildungsmittel in unsern Gymnasien, so doch lange nicht mehr das ausschließlich berechnete; die auf dieselbe verwendbare Zeit ist immer knapper

bemessen, die Kraft des Schülers durch andere Lehrgegenstände und Anforderungen, berechnete und unberechnete, immer mehr in Anspruch genommen worden. Es ist aber auch die Aufgabe des lateinischen Unterrichts schwieriger geworden nicht nur wegen der immer wachsenden Zahl der übrigen Lehrfächer, sondern auch wegen der großen Fortschritte, welche die Linguistik und Alterthumskunde unaufhörlich gemacht hat, so wie wegen des Experimentirens mit neuen methodischen Versuchen, die zur Ausgleichung zwischen dem immer wachsenden Stoffe und der mehr und mehr beschränkten Zeit hin und wieder aufgetaucht sind und Nachahmung gefunden haben. Wenn nun dem Schüler bei der Lectüre lateinischer Schriftsteller zugemuthet werden muß, immer mehr sprachliches Material sich anzueignen, den constanten und besseren Sprachgebrauch kennen zu lernen, die besondern Eigenthümlichkeiten des Schriftstellers zu begreifen, den wesentlichen Inhalt und den Zusammenhang der Gedanken zu merken, die einschlagenden grammatischen stilistischen und historischen Erklärungen und Ergänzungen zu behalten, die antike Sprache in die Muttersprache treu, gewandt und schön umzusetzen, vielleicht das Gelesene und Vorgetragene in lateinischer Sprache zu reproduciren; so ist es gar leicht erklärlich, wenn bei allen diesen Beschäftigungen für Kopf und Geist und Lernen und Wissen, für Herz und Charakter ein geringerer Gewinn, eine schwächere Ausbeute herauspringt, wenn der Schüler zu sehr nur geistig, nicht auch gemüthlich angeregt wird, wenn besonders inhaltsreichen Gedanken und Grundsätzen, die sich in jeder Darstellung zerstreut finden, nicht diejenige Beachtung geschenkt wird, welche dieselben verdienen. Wiewohl Niemand in Abrede stellen wird, daß die griechische Litteratur reicher sei an Gehalt, daß in zahlreichen Litteraturstücken von den griechischen Dichtern, Rednern, Geschichtsschreibern und Philosophen die erhabensten Ideen in wahrhaft künstlerischer Form zur Darstellung gebracht worden sind, so glauben wir doch bei der Forderung, daß die Gymnasialjugend angehalten werden müsse, den in die Darstellung eingewebten Sentenzen, Lebensregeln, Sittensprüchen größere Aufmerksamkeit zuzuwenden, uns auf die lateinische Litteratur vorläufig beschränken zu dürfen. Der sittlich ernste und auf das unmittelbar Praktische gerichtete Sinn des Römers war besonders geneigt, solchen Sentenzen, in denen eine Regel, eine Maxime, ein Kanon oder Gebot für sein Denken, Leben und Handeln enthalten war, Werth beizulegen; eine Sammlung von *ἀποφθέγματα* und *γνωμολογίαι* des Cato, dieses Römers von ächtem Schrot und Korn, wird ausdrücklich von Cicero

und Plutarch erwähnt. Die römische Sprache war auch ganz besonders dazu angethan, solchen allgemeinen Gedanken einen abgerundeten, präcisen Ausdruck, eine eindringliche und leicht behältliche Fassung zu geben.

Daß aber diesen in den Schriften römischer Autoren sich häufig findenden Sentenzen, mögen sie sich auf Gottesverehrung und Religion oder auf Tugend und Sittlichkeit oder auf politische Wirksamkeit oder auf das tägliche Leben beziehen, auch bei der heutigen Schullectüre größere Beachtung zu Theil werde, wird nicht leicht in Zweifel gezogen werden. Dieselben haben nicht nur in culturhistorischer Rücksicht Werth und Bedeutung, insofern man aus ihnen die bei einem mächtigen und thatkräftigen Volke gültigen Ansichten oder die von den besten Geistern dieses Volkes für die höchsten Aufgaben und Interessen des Menschen festgestellten Grundsätze und Regeln kennen lernt, sondern sie haben auch, wenigstens zu einem großen Theile, einen dauernden und ewigen Werth, insofern und insoweit eben ihr Inhalt den Gesetzen und Vorschriften des Christenthums, der Vernunft, der positiven Erfahrung nicht widerspricht. Solche Sentenzen sind *κρήματα εἰς αἰεῖ*; das Gymnasium wird sie als ein wesentliches Förderungsmittel für Bildung des Herzens und Charakters, als ein Erziehungsmittel betrachten. Darum ist es gewiß sehr zu empfehlen, wenn je nach der Fassungskraft und geistigen Befähigung mehr oder weniger solche Sentenzen auswendig gelernt werden, sei es nur um des Inhaltes derselben willen, oder um in ihnen zugleich einen Beleg für eine grammatische Regel zu gewinnen, wenn während der Lectüre solche Stellen angestrichen, sodann auswendig gelernt, wiederholt und, sobald eine größere Bekanntschaft vorauszusetzen ist, nach gewissen Gesichtspunkten zusammengestellt werden. Neben dem Gewinn für Geist und Herz würden immerhin auch tüchtige sprachliche Uebungen dabei möglich sein, namentlich für gewisse charakteristische Ausdrucks- und Darstellungsformen sehr zweckmäßige Beispiele gefunden, die Theilnahme des Schülers wird geweckt und erfrischt, Leben und Abwechslung für den Unterricht gewonnen werden. Haupttrübsicht wird es bleiben müssen, daß der Schüler den Gedankeninhalt erfassend und in der präcisen Form behält, damit nicht mit der größeren Ausdehnung der Lectüre vielleicht auch die Gedankenlosigkeit steige, und wenn die Schulzeit vorüber ist, nach langjährigen Studien nichts übrig bleibe, als ein form- und inhaltsleeres Chaos.

Vielleicht dürfte manch ängstliches Gemüth, das im Interesse des

Christenthums schon an der vielseitigen und langjährigen Beschäftigung der Jugend mit dem heidnischen Alterthume Anstoß nimmt, gerade die Einprägung von Sentenzen aus lateinischen Schriftstellern für überflüssig oder gar gefährlich halten. Daß eine gewisse Vorsicht von Seiten des Lehrers dabei nothwendig ist, wird kein wahrer und besonnener Freund der christlichen Jugend in Abrede stellen. Er wird in Betreff der vorliegenden Frage allerdings auf den unteren Stufen, wo die christlichen Glaubens- und Sittenlehren noch nicht fest genug Wurzel gefaßt haben, alles von den Vorschriften der christlichen Lehre wesentlich Abweichende oder denselben geradezu Entgegengesetzte möglichst fern halten, auf den oberen Stufen wie überhaupt so auch bei der Einprägung einzelner Sentenzen auf die Verschiedenheit der heidnischen und der christlichen Anschauungen, namentlich auf die Mangelhaftigkeit, Einseitigkeit oder Verkehrtheit der ersteren im Gegensatz zur Vollkommenheit und Höheit der christlichen, wenn auch mit wenigen Worten aufmerksam machen müssen. Auch bei unserer speciellen Frage scheint uns Palmers (evang. Pädag. 2. Th., S. 15) allgemeines Urtheil richtig und maßgebend: „Daraus, daß diese (die lateinischen) Schulen vorwiegend einen nicht aus dem Evangelium geschöpften Stoff behandeln, folgt gar nicht, daß ihnen der evangelische Charakter abgehe; so wenig als ein Mensch darum irreligiös ist, weil sein Tagewerk ein irdisches ist. Nicht einmal die Aufgabe ist aus dem Festhalten jenes Charakters abzuleiten, daß wenigstens überall an die heidnische Lectüre die nöthigen Nutzenwendungen angehängt werden, um sie als durchs Christenthum gerichtet erkennen zu lehren; eher wird in positiver Weise das, was als Vorgefühl des Christlichen im heidnischen Gebiete sich kund giebt, hervorzuheben sein, wiewohl auch hierzu, d. h. zu vergleichender Betrachtung der Religionen, schon eine bedeutend höher gereifte Urtheilskraft im Schüler nöthig ist.“ Wie bei den Sentenzen, die das religiöse Gebiet berühren, so wird auch bei den das politische Leben betreffenden eine ähnliche Vorsicht beobachtet und der Jugend die Entstehungsweise und Unhaltbarkeit des antiken Staatslebens, sowie die Nothwendigkeit und Berechtigung der modernen Staatsverfassung nahe gebracht werden müssen.

Zu vorstehenden Bemerkungen gaben uns die nachgenannten Schriften Veranlassung, die wir kürzlich in diesen Blättern anzuzeigen beauftragt sind:

- 1) Flores et fructus latini. Puerorum in usum legit et edidit C. Wagner. Lipsiae, Fleischer, 1856.

- 2) *Promptuarium sententiarum ex veterum scriptorum Romanorum libris congeffit E. F. Wuestemannus. Gothae sumptibus H. Scheube, 1856. (Londini apud Williams et Norgate.)*
- 3) *Medulla proverbiorum latinorum. Schatzkästlein lateinischer Sprichwörter u. s. w. Herausgegeben von Dr. Binder. Stuttgart, Neßler, 1856.*

Diese drei genannten Schriften, so verschiedenartig auch ihr Inhalt, ihre Einrichtung und Bestimmung ist, haben doch das unter einander gemein, daß sie, das eine mehr, das andere weniger, ein bedeutendes Gewicht auf den Inhalt der aus lateinischen Schriften entnommenen Stellen legen.

Nr. 1 beginnt mit kurzen Sätzen und Sentenzen, welche theilweise zur Einübung gewisser Formen, Regeln und Wendungen dienen sollen; dann folgen größere Sätze, kleine Erzählungen, Fabeln und in angemessen berechneter Abstufung längere Stücke theils in prosaischer, theils in poetischer Form. Sämmtliche kleinere und größere Pensen sind, wie durch einen besonderen Index noch speciell nachgewiesen wird, meist aus solchen lateinischen Schriftstellern entlehnt, die in den Kreis der Gymnasiallectüre gehören. Anordnung, Stufenfolge, Auswahl, äußere Einrichtung sind angemessen und wohlgefällig, und die Gymnasialjugend findet etwa für die drei ersten Jahre in diesem Buche ein für sprachliche Übung, wie für geistige und gemüthliche Bildung sehr zweckmäßiges Lesebuch. Der Hr. Verf. verschweigt nicht, daß ein englisches Schulbuch für den lateinischen Unterricht, der *delectus latinus* von Walpy, ihm Vorbild und Muster gewesen. Ein Wörterverzeichnis ist nur für die auf den 30 ersten Seiten vorkommenden Wörter beigegeben, und zwar in deutscher, französischer und englischer Sprache: ein Verfahren, von dessen Nützlichkeit wir uns nicht recht überzeugen können, da diejenigen Schüler, welche die 30 ersten Seiten des vorliegenden Buches lesen und lernen, doch sicherlich nicht gleichzeitig auch die französische und englische Sprache erlernen.

Das Wüstemann'sche *promptuarium sententiarum* mit dem Motto:

Te longinqua petens comitem sibi ferre viator
Ne dubitet: parvo pondere multa vehis.

enthält zunächst eine 50 Seiten lange, in elegantem und zierlichem Latein verfaßte Vorrede und Widmung an den Bruder des Verf., den herzogl. altenburg. Minister, in welcher der Studiengang und die Le-

bensverhältnisse beider Brüder in interessanter Weise dargelegt sind. Die Veranlassung zur vorliegenden Arbeit erhielt der Verf. durch seinen Bruder: „*miram in eiusmodi sententiis inesse vim dicebas, quippe quarum et concisa brevitatis alte in pectus descenderet et aperta veritas ad agendum excitaret. Ac iuvenibus praecipue quam primum fieri posset hunc antiquitatis velut thesaurum censebas recludendum esse, in quorum animos quo maturius virtutum semina conicerentur, eo certiores habitura esse radices.* Die Sentenzen sind übersichtlich geordnet nach allgemeinen Kapiteln und Abschnitten. A, de deo und zwar 1) deum esse certum est isque hominibus colendus, 2) de dei potentia, praesentia, iustitia, benignitate, 3) de dei cultu; B, de mundo et de rerum natura, 1) de universo mundo, 2) de coelo, 3) de sideribus, de sole, luna, terra; C, de natura eiusque cognitione; D, de humano genere, de hominum rebus et institutis, (de humano genere, nascendi conditione, origine, vitae aetatibus, vitae brevitate, universa vita, fortuna ac fato, de rebus secundis et adversis, de hominum victu, de corpore, animo, mente, ratione, ingenio; de familia sive de hominum foedere domestico, de hominum interesse consociatione et communitate, de re publica); alle diese Punkte sind nun wieder in zahlreiche Unterabtheilungen gegliedert. Die Stellen sind sämmtlich aus römischen Schriftstellern genommen und nach den besten Texten ausgewählt, die Quellen überall sorgfältig angegeben. Die Anordnung und Vertheilung des Stoffes, die reiche und angemessene Auswahl der trefflichsten Belegstellen aus Prosaisern und Dichtern verdient alle Anerkennung, wenn auch da und dort von Anderen eine andere Eintheilung gewünscht werden kann. Das Buch ist eine herrliche Blumenlese inhaltsreicher und charakteristischer Sprüche und Urtheile aus der römischen Welt über die wichtigsten Fragen des Menschenlebens; eine bequeme Zusammenfassung derjenigen Grundsätze, die bei den Römern maßgebend waren; ein gefälliges Bademeum für die verschiedensten Lebensverhältnisse, am Studirtische in beschaulicher Einsamkeit, welches manche Erinnerung auffrischen, manches schwindende geistige Besitztum wieder befestigen, durch Inhalt und Form der dargebotenen Sätze Geist und Herz stärken und erheben wird; ein schöner Hausrath für Alle, die einst durch die Sprache und Litteratur Latiums ihren Geist gebildet und nicht Alles unter dem bunten oder einförmigen Treiben des Geschäfts- und Amtlebens haben zertrümmern lassen; es ist das Buch auch ein werthvolles Vermächtniß des

unmittelbar nach Vollendung desselben durch den Tod aus seinem Wirkungskreise abberufenen Verfassers für den großen Kreis dankbarer Schüler und über seinen frühen Hingang betrübter Freunde und Lehrer. Auch das christlich gläubige Gemüth wird keine Ursache haben, an dem oder jenem Gedanken Anstoß zu nehmen, wenn es überhaupt denkbar wäre, daß der gebildete Christ Anstoß nehmen könnte an unvollständigen Glaubens- oder Sittenlehren der vorchristlichen Zeit. Für die Zwecke des Gymnasiums wird sich das *promptuarium* sehr gut verwenden lassen, namentlich bei den Uebungen im Lateinsprechen. Es ist aber sehr zu bedauern, daß das elegant ausgestattete Büchlein viel zu theuer ist, als daß es in der Schule weitere Verbreitung finden könnte.

Die *medulla proverbiorum latinorum* oder Schatzkästlein lateinischer Sprichwörter, ist aus den Werken römischer Klassiker und aus den vorzüglichsten neueren Latinisten von zwei dem Herausgeber befreundeten Männern gesammelt, von diesem aber vervollständigt und durch Beifügung der sinnverwandten deutschen Sprichwörter bereichert worden. Das Büchlein zählt in alphabetischer Reihenfolge 1875 Nummern, welche freilich nicht lauter *proverbia* nach dem engeren Begriffe des Wortes enthalten, sondern häufig auch Sentenzen, Lebensregeln, hin und wieder selbst nur Redensarten und sprachliche Wendungen, 22, 407, 464, 491. Vielleicht nur zum kleineren Theile sind die aufgezählten Proverbien alten Schriftstellern entlehnt, sehr viele sind aus neueren Latinisten entnommen, von welchen diese sog. Proverbien nicht selten entgangbaren deutschen Sprichwörtern nachgebildet waren, 28, 42, 206. Zu bedauern ist, daß nur bei verhältnißmäßig wenigen Proverbien die ursprüngliche Quelle angegeben ist, was um so wünschenswerther wäre, da an der eigentlichen Stelle manchmal eine Sentenz oder ein Sprichwort einen wesentlich anderen Sinn hat, als die nebenstehende deutsche Uebersetzung an die Hand giebt; vgl. 126 *bene vixit qui bene latuit* „unter der Bank neidet man Niemand.“ Obgleich die Sammlung nicht vollständig ist, und namentlich aus den alten Römikern noch manches zu entnehmen gewesen wäre, so wird man doch bei einer Vergleichung der hier vorliegenden lateinischen und der beigefügten deutschen Sprichwörter erkennen, daß die deutsche Sprache einen weit größeren Reichthum eigentlicher Sprichwörter aufzuweisen hat, als die lateinische. Die vom Herausgeber beigefügten sinnverwandten deutschen Sprichwörter sind nicht immer ganz treffend, hin und wieder gewöhnlich und vulgär, 62, 75, 94, 284, 582. Mün-

schenswerth wäre es gewesen, wenn bei der nun einmal gewählten alphabetischen Anordnung häufiger Verweisungen auf ähnliche oder sinnverwandte Sprichwörter angebracht worden wären. Namentlich vermiffen wir auch die Vergleichung oder Herbeiziehung ächter alter Sprichwörter, wenn auch hin und wieder eine Verschiedenheit zwischen dem lateinischen und deutschen stattfindet, z. B. bei 229 contra vulpem vulpinandum „wer mit Füchsen Füchse fangen will, derselbe bedarf des Witzes viel;“ bei 273 cunctando senescunt consilia „wer rastet, der rostet;“ zu 768: „ein hab' ist besser, als ein hätt' ich.“

Sondershausen.

Dr. G. Dued.

Ein Gastgeschenk auf den Weg nach Oesterreich.

In der Zeitschrift „die höhere Bürgerschule“, herausgegeben von Dr. Vogel und Fr. Körner, findet sich, Heft 5 dieses Jahrgangs, Seite 229 folgende Stelle als Eingang eines Artikels von Fr. Körner über die Handelsschule in Prag:

„In Preußen verlieren die Realschulen ein Recht nach dem andern, so daß man nicht ohne Bangen der in Aussicht stehenden Organisation entgegensteht, da es nicht an Stimmen fehlt, welche fordern, daß man dem „Realschulschwindel“ ein Ende mache, gegen welchen die „Revue“ schon früher eiferte, als sie in das Fahrwasser der pädagogischen Reaction einlenkte. Während an den preussischen Universitäten der wissenschaftliche Sinn mit jedem Jahre abnimmt, und die realistischen Bildungselemente des Schulunterrichts tödtliche Anfeindung erfahren, nimmt das österreichische Realschulwesen mit jedem Jahre an Tüchtigkeit und Kraft zu. Neue Schulen werden gegründet, Schulhaus-Paläste aufgeführt, Lehrmaterial durcharbeitet, daß es eine wahre Lust ist, diesem frischen Gestaltungsdrange zuzuschauen. Die *Revue* tröstet sich zwar in der Frivolität ihrer Tendenzriecherei und in der Unduldsamkeit ihrer christlichen Demuth, die sie so gern zur Schau trägt wie der Phariseer im Neuen Testament, mit der Behauptung, daß Oesterreich das jetzt aufnehme, was man in Preußen wegzuworfen für heilsam erachtet; aber die Sache hat für Preußens politische und commercielle Stellung eine zu große Wichtigkeit, als daß man aus einseitiger Tendenzsucht ohne Weiteres auf den Ruhm verzichten sollte, nicht mehr der „Staat der Intelligenz“ zu sein. Geht es bei uns so

fort, so wird uns Oesterreich bald überflügelt haben und zur intellektuellen Macht die materielle fügen."

Herr Körner ist, wie die *Hallesche Z.* mit nicht wenig Nachdruck meldet, zum Professor der deutschen Sprache und Litteratur an der neuen Handelslehranstalt in Pesth ernannt. Es kann ihm also nicht mehr viel schaden, würde aber freilich auch nicht viel nützen, wollte ich ihm seine schriftlichen Arbeiten corrigiren oder ihm auch nur den gänzlichen Mangel an Logik und die Fülle von Unsinn, die er zu Markte bringt, nachweisen.

Ich kann auch nicht versucht sein, mich über seine Kraftausdrücke: Tendenzriecherei, Frivolität, pädagogische Reaction zc. zu ereifern, oder sie mir nahe gehen zu lassen, wenn sie aus dem Munde eines Mannes kommen, der selber den grundlosen Verdacht colportirt, als wolle das Preussische Ministerium die höhern Bürgerschulen unterdrücken, nachdem ihm der Min.-Erlaß vom 2. Dec. 1856 wohl bekannt geworden sein muß; der 1853 seinem Buche „Der Mensch und die Natur“ eine Mutter über den Tod ihres Kindes mit dem Stoffwechsel tröstet; der in seiner „Geschichte der Pädagogik“, 1857, also kurz vor seiner Berufung nach Oesterreich, an der Pädagogik der Jesuiten nichts entschieden zu tadeln weiß, und als das Härteste über sie das sagt, daß ihr Ueberwachungs- und Denunciationsystem ein „gefährliches Experiment“ sei.

Ich würde auch hierüber ganz schweigen, wenn Herr Körner nicht eben aus dem Preussischen Dienst, das heißt hier, aus unserm nähern collegialischen Verhältniß ausscheiden wollte.

Herr Körner ist überhaupt ein viel zu fruchtbarer Autor, als daß man billiger Weise jedes seiner Worte auf die Goldwaage legen dürfte. Doch sollte er sich vor zu offenbaren Unwahrheiten hüten. Ob die Rev. frivol ist, pharisäisch, Tendenz riecht zc., das sind Ansichten. Berkeley sagt: Few men think, yet all men will have opinions. Aber daß die Revue gegen den „Realschulschwindel“ geeifert habe, sei es wann es sei, das ist eine Unwahrheit, die ich nicht ohne Protest kann aussprechen lassen.

Die Rev. hat die Preussische höhere Bürgerschule schon früher dagegen verwahrt, daß Herr Körner als deren Wort- und Stimmführer angesehen werden könne. Seit der großen Blamage in Altenburg, wo vornehmlich außerpreussische Mitglieder der Realschulmännerversammlung die Entwidlung der Preussischen h. B. und deren Zeitung Seitens des Ministeriums gegen die schon österreichischen Theile des Herrn Körner in Schutz nahmen, — hat Herr Körner die

Schonung nicht empfunden, die wir dem „Collegen“ erwiesen, als wir den Bericht in der Revue über die Versammlung nicht aus dieser oder jener Zeitung und nicht aus seinem eignen Journal, sondern aus der österreichischen Gymnasialzeitschrift entnahmen? — also seit der Altenburger Blamage, und seit es notorisch ist, daß die von Herrn R. bisher patronisirten Realschulmänner-Versammlungen, die so sorgfältig den preußischen Städten aus dem Wege gingen, wegen Theilnahmlosigkeit wenigstens in Gefahr sind, unterbrochen zu werden: seitdem täuscht sich auch wohl Herr R. selber nicht mehr darüber, daß sein Einfluß, wenn er je einen gehabt hat, dahin ist, denn allerdings ist dieser überhaupt zweifelhaft gewesen; wenigstens ist er nicht in seinem Journal hervorgetreten, das fast von Excerpten aus Programm-Abhandlungen lebt, meist mit Arbeiten, die nicht für dasselbe geschrieben worden sind, seinen Raum füllt, und das von dem Leben und den Arbeiten der höhern Bürgerschule ein, weil wenig erfreuliches, darum so gänzlich falsches Bild giebt. Wäre Herr R. in Preußen geblieben, so würden wir auch hierüber noch länger geschwiegen haben — aus Collegialität.

Nun können wir ihn aber nicht mit einer Unwahrheit nach Oesterreich gehen lassen.

Herr Körner sagt: „— es fehlt nicht an Stimmen, welche fordern, daß man dem „Realschulschwindel“ ein Ende mache, gegen welchen die „Revue“ schon früher eiferte. . .“

Ich erkläre hiemit:

- 1) die Revue hat nie den Eifer für die Förderung der höhern Bürgerschule einen Realschulschwindel genannt.
- 2) Die Revue hat überhaupt nie und nirgend sich feindlich gegen die Entwicklung der höhern Bürgerschule verhalten.

Im Gegentheil meine ich, vornehmlich die Revue habe diese bedeutend gefördert.

Ich erkläre 3) Nie ist in der Päd. Rev. die Stimme derer gehört worden, welche fordern, daß man dem „Realschulschwindel“ ein Ende mache.

Ich weiß es nicht anders, so genau ich in der Rev. Bescheid zu wissen glaube. Ich kann es mir nicht anders denken, da ich weder mich noch meine früheren Mitherausgeber einer Untreue an der Sache der höhern Bürgerschule auch nur so weit fähig halte, daß diese je einmal nicht ganz entschieden verfochten worden wäre. Weil aber immerhin früher einmal ein Versehen stattgefunden haben, oder ein Miß-

verständnis von uns verschuldet sein kann, ich also in meiner Erklärung irren kann, so habe ich am 14. Juli und zum zweiten Mal am 6. August an Herrn Körner geschrieben, ihn bittend, er möge mir die Stellen der Rev. bezeichnen, auf welche er seine Beschuldigung gründe. Ich habe keine Antwort erhalten. Darauf habe ich am 10. August den Mitherausgeber, Herrn Director Dr. Vogel gebeten, falls nicht eine der Revue genugthuende Erklärung schon im 6. Heft der „höb. Bürgerschule“ stehen würde, die oben abgegebene Erklärung (natürlich mit Hinweglassung meiner subjectiven Aeußerung über das Verdienst der Päd. Rev.) in ihr Journal aufzunehmen. Bis heut, den 31. Aug., bin ich ohne Antwort. Ich überlasse nun unsern Lesern die Beurtheilung.

Stettin, den 31. August 1857.

W. Langbein.

I. Abhandlungen.

Ueber die gegenwärtigen wissenschaftlichen und pädagogischen Zustände des französischen Sprachstudiums.

Von J. Baumgarten, Lehrer am Gymnasium in Coblenz.

1. Altfranzösische Studien.

Die Philologie der romanischen Sprachen und speziell die der französischen hat kaum das erste Stadium ihrer Entwicklung hinter sich gelassen; denn die „Grammaire comparée“ von Raynouard datirt von 1822 die „Grammatik der romanischen Sprachen“ von Diez, noch immer eine der Grundlagen der ganzen Wissenschaft, von 1836, resp. 1844, Drell's „Altfranz. Grammatik“ von 1836, Fallot's „Recherches“ von 1839; ja wir haben eine vollständige wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache erst seit 1843 durch Dr. Mägner.*) Es ist merkwürdig, daß die Franzosen die gründliche, wissenschaftliche Bearbeitung ihrer Sprache hauptsächlich Deutschen verdanken, denen sie noch immer darin nachstehen: so können sie der kürzlich erschienenen ausgezeichneten „Franz. Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen“ von dem ebengenannten Dr. Mägner kein einziges Werk, selbst nicht die anerkanntswürdigen Arbeiten von Poitevin, an die Seite stellen. Die Akademie, welche doch vor allen ein tüchtiges historisches Studium der Sprache anbahnen sollte, macht noch immer keine Anstalt das theure Wörterbuch (bloß von 1803 bis jetzt kostet es dem Staate 648,000 Fr.) wissenschaftlich umzuarbeiten, so daß wahrscheinlich irgend ein obscurer Gelehrter aus dem profanen Haufen die Ehre haben

*) Die 1840 erschienene „Wissenschaftliche Syntax der franz. Sprache von Dr. Schiffelin“ nimmt auf die historische und Sprachvergleichende Seite keine Rücksicht.

wird das erste vollständige „Dictionnaire historique de la langue française“ zu schreiben. Es ist allerdings keine leichte Arbeit, denn die Geschichte der französischen Wörter enthält zugleich die Geschichte der römischen und griechischen Cultur in Verbindung und im Kampfe mit dem deutschen Elemente. Zu keiner Zeit ist das Interesse für Forschungen auf diesem Gebiete in Frankreich lebhafter gewesen als gegenwärtig: Unterhaltungsblätter, wie die „Illustration“ u. a. bringen regelmäßig hierin einschlagende Arbeiten, welche überall eifrige Besprechungen und Correspondenzen veranlassen; alle Dialecte und Patois von Nordfrankreich haben ihre Bearbeiter gefunden; die alten Grammatiker und Glossarienschreiber werden allmählig alle wieder hervorgesucht und herausgegeben. (Einer der interessantesten Funde ist eine verficirte französisch-englische Grammatik von Walter de Bibbesworth aus dem zwölften (!) Jahrhunderte.)

Bedeutsamer jedoch als alles dieses ist die außerordentliche Thätigkeit in Herausgabe der Schätze altfranzösischer Dichtung, welche länger als ein halbes Jahrtausend, vergessen und verachtet, unter dem Staube der Bibliotheken des Tageslichtes geharrt haben. Der zuerst von Edgar Quinet 1831 (Rapport à M. le Ministre des travaux publiques), später von Génin (Variat. Introd. XX — XXVII), und nicht von dem Deutschen Firmenich, wie mehrere unserer Blätter ausposaunt haben, angegebene Plan zur Veröffentlichung derselben ist bereits weit überschritten, indem die herausgegebenen epischen Gedichte allein schon die Zahl von fünfzig übersteigen. Quinet hatte 1831 schon siebenzig größere Epopeen entdeckt („J'en ai compté 70 en ne faisant entrer dans cet examen que celles dont l'intérêt est décidément de premier ordre.“ — Rapp. p. 12.); und es sind seitdem eine Reihe neuer gefunden worden. Der letzte Fund ist bekanntlich das verlorengegläubte Alexanderlied von Alberich von Besançon durch B. Geypse. Dagegen wird man, trotz aller Mühe, wohl immer vergeblich auf die „große Zahl epischer Gedichte der Provenzalen“ warten müssen, welche unser Grimm („Ueber den altdeutschen Meistergesang“ p. 151) ausgemachter Weise als Vorbilder der altdeutschen Dichter vindiciren wollte. Wieviele kennt man mehr als die fünf von Fauriel und Raynouard bekannt gemachten? C. Sachs („Beiträge zur Kunde altfranzösischer, englischer und provenzalischer Litteratur aus franz. und englischen Bibliotheken. Berlin 1857“) hat achtzehn Monate lang die Manuscriptensätze Englands und Frankreichs durchsucht und kein neues provenzalisches Epos gefunden. Gegenwärtig erscheint es fast unglaublich, daß Grimm p. 154 jener Schrift behaupten konnte:

„Man kann alle Gedanken an irgend eine bedeutende Einwirkung der nordfranzösischen Poesie auf unsere altdeutsche fahren lassen. Niemals sind die eigentlich berühmten französischen Gedichte von uns übersezt, z. B. der Roman von der Rose, und besonders die vielen von Charlemagne, nie ist die so beliebte Reimform der erzählenden Gedichte, die langen Alexandriner, nachgeahmt worden.“ — Man darf es demselben nicht allzusehr verargen, daß er im Jahre 1811 die altfranzösische Poesie so gut wie gar nicht kannte; hat doch das ganze vorige Jahrhundert das wegwerfende, von Voltaire bestätigte Urtheil Boileaus über die alte National-Litteratur adoptirt und dadurch die Renaissance derselben bis zu unsern Tagen verzögert; aber es wäre wohl an der Zeit, daß unsere vaterländischen Litteraturhistoriker sich nicht mehr damit begnügten, den Einfluß dieser Litteratur mit den Ausdrücken „nach einer welschen Quelle, nach Chrestien von Tropez, u. dgl. abzuthun, den von Wackernagel unwiderleglich nachgewiesenen Einfluß der nordfranzösischen Lyrik auf unsere Minnesänger scheu zu ignoriren oder gar über den Gehalt und die Bedeutung der altfranz. Quellen, die dreistesten und oberflächlichsten Urtheile abzugeben.

In Frankreich ist das so lange herrschende Extrem der Verachtung gegen die alte Sprache und Litteratur dergestalt in das entgegengesetzte umgeschlagen, daß begeisterte Verehrer der langue d'oïl, wie der Graf Jaubert, keinen Anstand nehmen, das moderne Französisch einen „jargon de l'Académie“ zu nennen und die heutigen Dichter, Sänger der Industrie und der Dampfkraft oder wiedererstandene Idyllenschafer à la Gessner, weit unter die Trouvères zu stellen „mit ihren langathmigen, urkräftigen Epopeen, in denen die „anciens preux“ die Scene mit ihren bunten Aventüren und gewaltigen Schwerthieben erfüllen und die langen Colonnen des prächtigen heroischen Alexandriners mit ihrem gleichförmigen Takt und Reim den schwerfälligen Marsch der Schlachthaufen als Orchester aufführen.“ Es ist kaum nöthig zu bemerken, daß sie in Betreff der Sprache zu weit gehen. Die langue d'oïl besitzt allerdings in hohem Grade Kraft, Amuth, Frische und Naivetät, aber es fehlen ihr auch manche Eigenschaften der modernen Sprache. Ich erwähne hier nur zwei: sie ist unbeholfen, ja oft verworren, wenn sie abstracte Gedanken ausdrücken soll; die Epitheta ornantia fehlen ihr zwar nicht, allein der Gebrauch derselben war fast unbekannt; kein einziger Trouvère verstand es, um das Hauptwort jene glücklichen Ausdrücke zu gruppiren, welche den Effect erhöhen und zugleich das Bild heller und glänzender darstellen. Ronsard hat

das Verdienst diese Mängel der Sprache zuerst bemerkt und signalisirt zu haben: ihm und Rabelais verdanken die Franzosen eine bedeutende Anzahl neuer *Adjectiva*.

Auf einer andern Seite mögen dagegen die Verehrer der *Trouvères* wohl Recht haben, wenn sie auf die jetzt allgemein zu Tage tretende Erschöpfung der poetischen Zeugungskraft hinweisen, in Folge deren die Akademie sich bekanntlich bewogen gefunden hat, einen Preis auf die Entdeckung eines die Litteratur neubelebenden Prinzips auszusetzen. Dieses Prinzip ist schon gefunden; und wir haben es in Deutschland schon lange mit den herrlichsten Früchten ausgebeutet: es ist eben kein anderes als die allgemeine Verarbeitung der so reichhaltigen Stoffe der alten National-Litteratur. „*Ces monuments*, sagte Quinet schon vor 25 Jahren (Rapp. p. 28), *sont de ceux qui semblent avoir été tenus en réserve pour le temps où l'art national, après avoir épuisé toutes les voies et cherché toutes les solutions, ne peut plus trouver de vie et de naturel qu'en se renouvelant dans les sources indigènes qui lui étaient restées inconnues*. Leider haben die Franzosen bis jetzt nur Editoren der alten Schätze und es fehlen ihnen immer noch Männer wie Tieck, Dehlenschläger und Simrod.

Für die nächste Zukunft scheint die altfranzösische Philologie unter den Franzosen selbst in zwei prinzipiell verschiedene Schulen auseinander gehen zu wollen, wenn überhaupt bei der Unsicherheit mancher wissenschaftlichen Resultate jetzt schon von Schulen die Rede sein kann. Die erste, deren Ansichten besonders Francis Wey (*Révol. du lang.* p. 47—85) und Edeleston du Méril (*Floire et Blancheflor*. Par. 1856. *Introd.* CCX.—CCXXXIII.) in ziemlich schroffer Weise ausgesprochen haben, will von einer fixirten *langue d'oïl* nichts wissen und anerkennt nur die Coexistenz von rohen, geflochtenen Dialekten oder vielmehr *Patois*, die selbst wieder sowohl der Willkür der einzelnen Dichter, als auch nach den verschiedenen Localitäten allen Launen der Aussprache unterworfen gewesen sein sollen. Sie hält daher eine Grammatik dieser Sprache für eine bloße Hypothese von Pedanten und beschränkt das Studium derselben auf das Erkennen der Wortbedeutungen. Hr. Wey argumentirt auf folgende Weise: Gegenwärtig findet man auf dem Boden der *langue d'oïl* eine Anzahl von *Patois*, so in dem einzigen *Depart. du Doubs* deren sechs; die Bewohner der Ebene verstehen die der Gebirge nicht; im Jura findet man sogar von einem Dorfe zum andern ganz verschiedene Sprachweisen; es kann daher von einer Regeln unterworfenen, fixirten, anerkannten *langue d'oïl* nicht die Rede

sein, ebensowenig wie von einer philologischen Behandlung derselben (p. 60 und 61), denn jene Zustände der Patois mußten im Mittelalter noch schroffer hervortreten, die Willkür und Regellosigkeit noch größer sein! Er führt dann als Zeugniß eine Stelle aus einem lothringischen Psalterium an: „Et pour ce que nulz ne tient en son parleur regle certaine mesure ne reson, est langue romance si corrompue, qu'à poinne li uns entent l'autre; et à poine peut-on trouver aujourd'ieu personne qui saiche escrire, anteir, ne prononcier en une meisme semblant meinière, mais escript, ante, et prononce li uns en une guise, et li aultre en une aultre.“ Wey fügt hinzu: „Observez que ce psautier est de la fin du quatorzième siècle et jugez par là de ce qui se passa cent cinquante ans plus tôt.“ — Der Schluß ist so handgreiflich falsch, daß er gar keiner Widerlegung bedarf: man wende einmal diese Argumentation auf die lateinische oder auf die deutsche Sprache an! Die ganze Stelle erlaubt keinen Schluß auf den Zustand der Schriftsprache 150 Jahre vorher, und liefert nur einen neuen Beweis zu der bekannten Thatsache, daß schon gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Folge des hundertjährigen Krieges mit England und der eintretenden Auflösung des Feudalwesens der Verfall der Sprache und Litteratur begonnen hatte. Außerdem ist diese Stelle im sog. lothringischen Romanzo rein französisch und enthält keine Elemente aus den lothringischen Patois; doch davon später.

Die zweite Schule fußt dagegen auf der Ueberzeugung, daß die langue d'oïl kein bloßes Chaos von Jargons, sondern eine nach bestimmten formalen und syntaktischen Gesetzen der Analyse gebildete Spracheinheit sei, die in den Provinzen von den Dichtern und überhaupt von den höhern Ständen als solche anerkannt und nur durch Verschiedenheiten der Orthographie modificirt war, welche in provinziellen Traditionen (Klöster), in der Aussprache, besonders aber in dem Mangel an orthographischen Regeln ihren Grund hatten. „Il y avait un centre du royaume, une langue française constituée les écrivains de la province visaient tous à écrire la langue du centre (Hof, Universität). *S'il en est autrement, qu'on me montre dans ces écrivains les expressions en dehors de la langue commune caractéristiques de tel ou tel dialecte.* Bien entendu je n'accepte pas comme autant de mots à part les différences d'orthographe qui se rencontrent souvent dans la même page d'un manuscrit.“ Die gemeinsame Sprache der höhern Stände und der Trouvères, zu deren Erlernung die Deutschen schon vor dem 13. Jahrhundert (Wolfram von Eschenbach. Willeh. 283. 22: si lërten kint franzoys) ihre Söhne

nach Frankreich schickten*), war die französische und françois bezeichnet nur den Dialekt der Isle de France, zum Unterschiede vom Bretonischen, Normannischen u. s. w.

Bien savent tuit et *Flamence et françois*,
Normant, Breton, Hainuier et Tiois (Deutsch).
 (Anseïs de la Hugu.)

Li rois et la royne et Berte o cler vis
 Savent près d'aussi bien *le François de Paris*
 Com si il fussent nés el bour à Saint Denis.
 Car li roi de Hongrie fu en France nourris
 De son païs il fu mené moult très petis;
François savoit Aliste, car liens l'ot apris.

Adenes li roi, um 1250 cf. Eraclius v. Rasmann p. 562.)

Die Ueberzeugung Génins theilen Littre, Gerusez, A. Thierry, Raubet, Victor le Clerc u. a.; und es hat ihn bisher noch kein Gelehrter widerlegt. Gueffard, der es in der Bibliothèque de l'Ecole des Chartes versuchte, ist von Génin (Sur quelques points de philologie française. Lettre à M. F. Didot) in so schlagender Weise zurückgewiesen worden, daß dieser Herr, den persönliche Feindschaft gegen Génin bei seinen maßlosen Angriffen beseelt zu haben scheint (beide theilten den akademischen Preis einer Arbeit über Molière; außerdem wirft Génin ihm vor, ein Werkzeug des Univers und der Jesuiten gegen ihn zu sein — ich referire blos) in den Augen jedes Unparteiischen als incompetent bei der ganzen Frage erscheinen muß. Ich empfehle diesen Aufsatz sowie einen andern: Lettre à un ami sur l'article de M. P. Paris zur Lectüre allen denen, welche einmal hinter die Coulissen der Wissenschaft zu blicken wünschen. Da mir Raum fehlt, so gebe ich daraus nur Gueffard's Hauptbeweis für den Gebrauch der Dialekte in der Litteratur mit Génins Widerlegung. Es ist dieses eine Stelle aus Quenes de Bethune (Gueffard schreibt Quènes (ausgespr. Caine), Génin weist ihm seinen Irrthum und die Aussprache Cane nach**). Dieser Trouvère kam nach G. gegen 1180 an den

*) Rasmann (Eraclius p. 561 — 63) bringt Stellen aus dem Jahre 1109, ja selbst aus dem J. 937. Adenes li Roi sagt von der Zeit Karls des Großen, daß alle großen Herrn in Deutschland Franzosen um sich gehabt hätten.

Pour aprendre françois leur filles et leur fils.

**) Es ist ebenso Adenes *Adone* gespr. worden.

französischen Hof, wo er auf Verlangen der Regentin Alix de Champagne und des jungen Prinzen einige Verse recitirte. Sein Picardisch erregte jedoch die Heiterkeit der Herren vom Hofe und selbst die Fürstin tadelte ihn deswegen.

Mon langage ont blasmé li François
Et mes chansons, oyant les Champenois,
Et la comtesse encoir (dont plus me poise).
La roïne ne fit pas que cortoise
Qui me reprist, elle et ses fiex li rois:
Encor ne soit ma parole françoise,
Si la puet on bien entendre en françois;
Ne cil ne sont bien appris ne cortois
Qui m'ont repris se j'ai dit mot d'Artois,
Car je ne fus pas norriz à Pontoise.

Bibl. de l'Ecole des chartes. t. II, p 192.)

Génin erwidert dagegen: „1) Es handelt sich hier um ein recitirtes, nicht um ein geschriebenes Stück — ein bedeutender Unterschied. 2) langage und parole bedeuten hier accent und prononciation: letztere Wörter waren um 1250 noch nicht in der Sprache. J'ai dit mot d'Artois heißt nicht: ich habe Wörter des Dialectes von Artois gebraucht; sondern ich habe franz. Wörter mit meinem provinziellen Accente ausgesprochen. Die Stelle

Encor ne soit ma parole françoise
Si la puet on bien entendre en françois,
bedeutet daher nicht wie Gueffard meint: „Obgleich ich picardisch spreche, können die Franzosen mich doch gut verstehen,“ sondern: „obgleich ich mit provinziellem Accente recitire, so kann man doch meine Verse, die sonst gut französisch sind, in Paris wohl verstehen.“ Die Stelle spricht somit für die Reinheit des Stiles von Quenes de Bethune und gegen den Gebrauch der Dialecte.“ — Es wäre für uns ungefähr dasselbe, als wenn ein westphälischer Bauer oder ein baierischer Schulmeister ein Gedicht von Schiller vorläse. Man kann in Betreff der übrigen nordfranz. Dialecte den Abläugnern der Sprachereinheit, Génins Schlußworte entgegenhalten: M. Gueffard peut m'en croire, je sais assez le picard pour lui attester: 1^o que ni les poésies de Quenes de Bethune, ni celles d'Eustache d'Amiens, ni celles de tous les trouvères de la Picardie et de l'Artois, ne sont écrites dans ce dialecte, puisque dialecte il y a; 2^o que des poésies picardes, surtout récitées, défieraient l'intelligence de tous

les Français, sans en excepter M. Guessard lui-même. La Picardie a fourni, au moyen âge, un nombre de trouvères très-considerable: tous ont écrit en *français*, Quenes de Béthune comme les autres. Au surplus, ses poésies sont là: que M. Guessard ait la bonté de m'y montrer du *picard*, ou de m'expliquer en quoi consiste le *cachet picard* des vers de Quenes de Béthune, si ce n'est pas dans l'*accent parlé*. Ich füge beispieelsweise hinzu: bei welchem Trouvère findet man den picardischen Artikel *che*, oder, wenn man Lothringisches haben will, von être das Präsens J'o, t'o, fo, j'otans, v'otens, l'otons? dabei haben nicht wenige Patois für das Defini gar keine Form! Folgendes ist der Anfang der „Satyre d'un curé picard“:

Vos vlos chy rassanés comme en hots de pouldaines,
Pour maouir sermonner ches paroles divaines,
Etous je menvos vos prequers dene boene maingner,
Et m'étendre de men long edsur ene belle maquer.

J'ay quoyisie pour echlos chelle journée ichy;
Je vos anonche ecq chet ech St. Épifanie, etc.

In ganz merkwürdiger Weise wird die Thatfache, daß die Trouvères in den Provinzen sich alle bestrebt haben französisch und nicht ihr rohes Patois zu schreiben, durch den Ausspruch des Hymé de Barennes, eines Dichters aus dem Yonnais um das Jahr 1188 be-
stätigt:

Aus François jo voil tant servir,
Que (*puisque, parce que*) ma langue lor est sauvage;
Que jo ai dist en lor langage
E mieuls que jo le ai su dire.
Se ma langue la lor empire
Por ce ne me dient ennui.

(Hist. litt. de la Fr. XV. p. 490 Reiffenberg II. CCXIV.)

Das ist so deutlich, als man es nur verlangen kann.

In den letzten Jahren hat das Studium der nordfranzösischen Patois eine bedeutende Ausdehnung angenommen und für die altfr. Philologie bereits die wichtigsten Resultate geliefert. Pluquet, Du-
bois, Jaubert, Travers, Decorde, Chassant, Corblet und Escallier arbeiten auf diesem Felde; sie haben folgende allgemeine Resultate gefunden:

- 1) In den Patois der Provinzen Champagne, Berry, Bourgogne, Lorraine, Picardie und Normandie bilden dieselben Wörter die Hauptmasse.

- 2) Diese Patois enthalten die Trümmer der altfranzösischen Sprache, wie sie vom 11 — 15. Jahrhundert gesprochen wurde, und fördern daher wesentlich die Kenntniß derselben. (Die letzte Arbeit von Escallier giebt einen neuen Beweis von den bedeutenden Resultaten, die man von dieser Seite erwarten kann; doch sind es noch immer erst Anfänge.)
- 3) Die Unterschiede bestehen a) in Modificationen der Aussprache und der Accentuation; b) in eigenthümlichen Redeweisen und Wörtern, unter denen viele einen nachweisbaren historischen Ursprung haben.
- 4) Sie enthalten zum Theil den Schlüssel zur altfranzösischen Aussprache.

Es versteht sich von selbst, daß die heutigen Patois für das Altfranzösische nur mit Vorsicht ausgebeutet werden dürfen, da sie im Verlaufe der Jahrhunderte ausgeartet, oder, genauer gesagt, der Sprache der Gebildeten, besonders in den Städten, näher getreten und Schlüsse von einem modernen „Bauernkaudermwelsch“ auf die von ganz Europa bewunderte, elegante Sprache der Trouvères sehr mißlich sind.

Vergleicht man die gegenwärtigen Patois mit den altfranzösischen Urkunden derselben Localitäten, so wird man allerdings Spuren von Patois darin finden, aber vergebens nach Unterschieden suchen, welche die sogen. nordfranzösischen Dialekte so scharf von einander getrennt hätten, wie, Vergleichungs halber, etwa das Schwäbische vom Niederrheinischen oder auch das Westphälische von letzterem es sind. Selbst die Grenzprovinzen der langue d'oïl machen keine Ausnahme davon. Die Neuchâteller Urkunden (in den *Monuments de l'histoire de Neuchâtel*, publiés par les ordres et aux frais de sa Majesté Frédéric-Guillaume IV., par G. A. Matile. Neuchâtel 1848) sind in so reinem Französisch geschrieben, wie die aus Melun oder Chartres, und Localeigenthümlichkeiten, die auf Patois deuten, kommen darin nur sporadisch vor. Ich darf leider des Raumes wegen nicht citiren.*)

*) Seite 176 findet sich eine Urkunde über die Besitzthümer des Capitels von Laujaune in der Seigneurie de Neuchâtel mit der Vorbemerkung, dieselbe sei in der „Muttersprache“ aufgesetzt, „quia facilius declarabuntur inter agricolas et simplices propter diversa nomina personarum et rerum. Nun, dieses reine „Neuchâteller Französisch“ vom Jahre 1280 ist so wenig Patois, daß sich fast alle Formen derselben in den sog. picardischen und normannischen Dialekten nachweisen lassen. Das norm. um st. on (auch um st. un) überall, von lequel eine ganze Anzahl von Formen; die bei Falloit unter Normandie und Picardie figuriren. Wirklich local sind nur äußerst wenige, z. B. pra (pré).

Nimmt man lothringische Urkunden zur Hand, so wird allerdings so- gleich die Allgemeinheit der Schreibart ai st. a (homaige, eschainge grace, tesmoignaige) und ei(t) st. é (grei, seurtei, teil, veritei, nommei, volanteit, abbeit) auffallen, allein die Vergleichung mit dem heutigen lothringischen Patois ergibt nur in Betreff des ai die Wahr- scheinlichkeit, daß es eine Eigenthümlichkeit der provinziellen Aussprache bezeichnen könne.*) Man spricht dort noch jezt kège (cage), ore- geoux, kèbéré (cabaret), guége (gage): dagegen vérité, treuvé, mingé (mangé). Ganz auffallende Eigenthümlichkeiten des Patois, die wegen ihrer allgemeinen Verbreitung an der Maas und Mosel uralt sein müssen, findet man in diesen Urkunden nicht vor; z. B. die Vertauschung des s (auch ss) zwischen zwei Vokalen mit h oder j prihon (prijon) st. prison; ahié — aisé; kuhène — cuisine; rahon — raison; puhance — puissance; mohon (bei den Wallonen mahon) — maison. Hierüber an einer andern Stelle Ausführlicheres.

Im Interesse der Wissenschaft nehme ich hier Gelegenheit einen Punkt zu berühren, der als stillschweigend anerkannte Achillesferse der meisten Forscher in den altromanischen Sprachen von der Kritik nur selten und nebenbei erwähnt zu werden pflegt: ich meine nämlich die Frage über die altfranzösische Aussprache. Diese Frage ist so wichtig, daß, meiner Ueberzeugung nach, der größere Theil der bisherigen grammatischen Arbeiten über die langue d'oïl als nur provisorisch be- trachtet werden müssen. Fallot und dessen Schüler stellen die Wörter nur nach ihren in den verschiedenen Provinzen gebrauchten Schreibarten zusammen; von gründlichen Untersuchungen der alten Aussprache findet sich bei ihnen keine Spur. Die Folge davon ist nicht bloß, daß sie uns in keiner Weise das Ohr für die selbst von Italienern so ge- priesene Harmonie der alten Sprache öffnen, sondern auch, was uns hier besonders angeht, daß die von denselben aufgestellten Dialekts- Unterschiede in sehr vielen Fällen ganz illusorisch sind, wo diese Unterschiede in der Aussprache verschwinden. Untersuchen wir einmal die Grundlage des grammatischen Gebäudes von Fallot etwas näher:

*) Ich bemerke hier, daß sich für viele Wörter die Gleichzeitigkeit der Aussprache ai und a nachweisen läßt. Noch zu Vaugelas (Rem. XXVI.) Zeiten sprach man in Paris je vais und je va; ebenso wie man trouver und treuver, plourer und pleurer, flourir und fleurir (pour la commodité de la rime. Vaugelas CXXXVII.), chez vous und chez vous, prévít, préveut, oder gar chonse und chose, coume und comme u. a. sprach (F. A. Oudin, Gramm. franç. Rouen 1645; für die Aussprache sehr wichtig, aber wie es scheint, wenig bekannt).

Grundcharaktere der drei Hauptdialekte.

Normandie.	—	Picardie.	—	Bourgogne.
u — — —		o, ou, eu — —		o
ei — — —		oi, ai, — —		oi, ai, ei,
e — — —		oi, ai, ie, — —		oi, ai, ei, ie,
ui — — —		i, oi, oui, — —		ui, oi, eui, oui.

1. U ... o, ou, eu ... o. — Das französische u hatte ursprünglich den Laut u; man müßte denn nachweisen, daß das lateinische u nicht diesen Laut gehabt habe; und Ampère irrt sich, wenn er behauptet: „L'u avait au moyen-âge le son peu mélodieux qu'il a de nos jours; sans cela, on n'aurait pas eu besoin d'imaginer la diphthongue pour remplacer l'u latin dans *ubi*, *où*, et dans *multum*, *moult*.“ (Hist. de la litt. fr. p. 305) Er vergißt, daß die ältesten Texte gerade u und mult schrieben. Bei den ältesten Englisch-Normannischen Dichtern, im Rolandsliede und bei Marie de France ist der Diphthong ou verhältnißmäßig selten, und u hatte den Laut u, o und ii. Fallot giebt dieses selbst zu: „Généralement on écrivait en Normandie, par un u simple la plupart de nos syllabes en o, ou, u, eu oi, on, or, et même quelques syllabes que nous avons en a. — Il faut d'ailleurs bien se garder de croire que l'u normand dont on faisait un si grand usage, eût toujours bien fixe et bien déterminée la prononciation de notre u français. On s'en servait pour la voyelle ou comme pour la voyelle u; l'usage seul pouvait déterminer, en chaque cas, sa prononciation précise. (Rech. p. 26—27.) Die jedesmalige Aussprache läßt sich nachweisen, denn die Willkür in der Schreibweise war durchaus nicht so unbeschränkt, als man wohl glauben mag. Hat z. B. u den heutigen Laut, so wird man wohl die Variante ui, aber n i e o oder ou dafür finden, so bei nature, plus, pur, due, pute, sur, den Partic. auf nd, us: venud, vencud, und zwar bei den Dichtern aus den übrigen Provinzen eben so wenig. Dieses ist so wahr, daß eine Abweichung von der Regel mit Sicherheit als Fehler bezeichnet werden kann. So hatte z. B. Bekker in seiner Ausg. von Floire et Bl. v. 454 die Lesart mor (Mauer), welche Burguy in f. Glossaire als Variante zu mur aufnahm. Du Méril's Ausgabe bringt wirklich die Verbesserung, mit der Note über Bekker: *mor* par erreur dans l'imprimé. In manchen Fällen gewährt die gegenwärtige Aussprache de r betreffenden Wörter einen Leitfadern.

Die Verse des Anglo-Normannen Phil. de Chan (Ideler. 13.)

Al busuin est trued
L'ami e epruved,
Unches ne sud ami,
Qui al busuign failli.

lese ich ganz unbedenklich:

Au busoin est trouvé
L'ami et éprouvé:
Onques ne fut ami,
Qui au busoin faillit.

Ich halte es sogar für wahrscheinlich, daß busoin genau wie heute gesprochen wurde. Man möge nicht über diese Modernisirung des Altfranzösischen erschrecken: das Neufrauzösische hängt ununterbrochen mit demselben zusammen; die vom 14. — 19. Jahrhunderte eingetretenen Veränderungen der Aussprache lassen sich alle historisch nachweisen, und dem Einflusse der Normannen verdankt die allgemein adoptirte Aussprache nicht wenige ihrer Eigenthümlichkeiten.

Die von Fallot angegebenen Unterschiede der drei Hauptdialekte N. u. . . . P. o, ou, eu . . . B. o reduciren sich daher nach der Aussprache auf ou . . . o, ou, eu . . . o, und wenn man die Fälle abzieht, wo das picardische und burgundische o wie on gesprochen wurde, auf den einzigen Unterschied des picardischen eu (z. B. in den Wörtern auf or). Man sprach aber (nach A. Caucii, Grammat. gallic. Par. p. 12.) noch um 1570 in Paris fleurir u. flourir, plourer u. pleurer, demourer und demeurer.

2. Ei . . . oi, ai . . . oi, ai, ei. — Im Altlateinischen drückte ei jenen eigenthümlichen Laut aus, den das klassische Latein durch e oder i bezeichnet. Bei Plautus ubei, ibei, u. a. Quinctilian 1. 4. 8. sagt über here und heri: Neque e plane neque i auditur (cf. Ritschl Monum. epigr. tria. p. XIII. Mommsen. Rhein. Mus. IX. 459.) Das Vorkommen des ei auf Inschriften aus dem 7. Jahrhundert spricht hinlänglich für die ununterbrochene Tradition desselben im Lateinischen und für den Uebergang dieser Bezeichnung in das Romanische. Es findet sich bei Substantiven die von lateinischen auf tas abstammen und bei den Participien der 1. Conjugation

Li leons a dit e jurei
Ke tuit sevent par veritei.

Marie de Franco.

nicht bloß in normannischen Texten, sondern auch in burgundischen und picardischen; in lothringischen Urkunden (Kobl. Archiv und Dom

Calmet. Preuves de l'hist. de Lorraine) habe ich es vom Jahre 1222 — 1389 als regelmäßige Schreibart gefunden. Unzweifelhaft ist das normannische *ei* wie *è* (*ä*) gesprochen worden: noch heute spricht man in der Normandie *veritai*, *achetai*. Aber welches war die Aussprache des *oi*, welches in den meisten andern Fällen an seine Stelle trat? Wie unterschieden sich in der Aussprache: *rois* u. *reis*, *curtois* und *curteis*, *estoit* — *esteit*, *avoit* — *aveit*, *croire* — *creire*, *apercevoir* — *aperceveir*? Die Frage läßt sich nicht so schnell beantworten, als es scheint, und greift ziemlich tief in die Geschichte der Sprache ein. Sehen wir von den seltenern Fällen ab, wo *oi* wie *o* (*coignée*, *cognée*) oder wie *ou* — *i* (*Heloïse*) gesprochen wurde. Ideler (Geschichte der altfr. Nat. Litter. p. 67) bemerkt zu *disoient* im Verse:

Qui disoient tout en riant.

„Dreisilbig. Aus den bestimmten Angaben einiger alten Schriftsteller und aus metrischen Stellen wie die obige, weiß man mit Sicherheit, daß die Endsilben der Wörter *anglois*, *françois*, *j'aimois*, *j'étois* u. s. w. früher wie die Silben *moi*, *toi* ausgesprochen wurden; doch als Franz I Nachfolger sich im Jahre 1533 mit Katharina v. Medici vermählte, kamen auch viele Italiener an den Hof. Jene Herren nun, denen es unmöglich war, die Silbe *oi* auszusprechen(!), verwandelten dieselbe in *ai*, und bald wurde es unter den franz. Hofleuten, der Königin zu gefallen, Mode, dem Beispiel der Italiener zu folgen. Nach und nach verbreitete sich diese Aussprache in der Hauptstadt und von dort aus auch in die Provinzen; Boileau, Racine und Molière hielten sich jedoch späterhin noch immer an die alte Methode. Erst Voltaire führte das *ai* in seinen Schriften ein, aber selbst jetzt ist diese neuere Schreibart noch immer nicht ganz allgemein angenommen (cf. Journ. des Sav. 1838 Avril).“

Diese Angaben sind nicht genau. Bekanntlich schlug Verain, Advokat zu Rouen, schon 1675 die Schreibart *ai* als der Aussprache am besten entsprechend vor; ebenso Latouche, Art de bien parler français. p. 1694. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß vor dem 16 Jahrhundert *oi* die noch jetzt echt picardische Aussprache *ou* — *è* (*ou* — *ai*) gehabt hat.

Ch'étonait dins ches keuds jours eqlaissant tcher leur fanes

Chés blés i meurissouait' emmi chés camps tout ganes.

(C'était dans les jours chauds que laissant tomber leurs fanes

Les blés mûrissaient parmi les champs tout jaunes.)

Corblet. Glossaire étym. du patois picard.

Die Gründe dafür sind folgende: 1) Die Einführung der normannischen Aussprache *ai* würde weder so schnell noch so allgemein

stattgefunden haben, wenn nicht in der herrschenden Aussprache ou — ai bereits der Uebergang dazu vorhanden gewesen wäre. *) 2) Henri Estienne, der 1579 in seinen Deux dialogues du nouveau françois italianisé die am Hofe übliche Aussprache endret, Françes, j'allés perfissirt, erwähnt daneben in einer „Remontrance aux courtisans“ die Aussprache o — a als eine andere Thorheit:

N'estes-vous pas de bien grands fous,
De dire *chouse*, au lieu de *chose*;
De dire l'*ouse*, au lieu de l'*ose*?
Et pour *trois mois*, dire: *troas moas*;
Pour je fay, vay, je foas, je voas?

3. Es ist klar, daß Italienern nicht die Aussprache oa, für welche sie selbst Aequivalente hatten, sondern die echt welsche ou — ai schwer geworden sein wird.

4. Die Neographen Baif (1535), Meigret (1545) und Ramus (1562) figuriren oi durchoe, um die wirkliche Aussprache wiederzugeben:

Voesi ô konbien dezirable plezir,
C'est de voer an pes e akor fraternel
S'antrehanter tous carité se portans
Le frere conjoins.

Baif.

Man übersehe nicht, daß hier ai durch e ausgedrückt wird, plezir (plaisir) an pes (en paix).

5. Bei einer großen Zahl metrischer Stellen läßt sich die Aussprache ou — è durch den Reim nachweisen und zwar für jedes Jahrhundert. Verse wie:

L'année mil trois cens et *sept*
En avril, fist-il si grand *froit*.

(Godefroy de Paris. Chron. métr. v. 3762)

Por Clyment dont de *parlerai*,
Fust privée la fausse *loy*.

(Ib. v. 3970.)

D'ameir à tort m'aparoil'
Quant de haïr s'aparoille
La belle ke me consoille
Ke je praigne autro consoil.

*) Bangelas (Remarques. Amsterd. Ausg. v. 1656) giebt interessante Aufschlüsse über die Verbreitung der (neuen) Aussprache im 17. Jahrhundert. Molière läßt im Festin de pierre einen Bauer fouas aussprechen!

Mais tant ain' son vis vermoil
Et sa bouchette vermoille,
C'onkes mes cuers ne soumaille:
Aincor ait mes cors son viel.

Wackernagel. Altfr. Fieber u. 2. p. 47.

lassen sich zu Dugenden aufweisen und sind schlagende Beweise für die Aussprache.

Des Raumes wegen übergehe ich mehrere andere eben so triftige Gründe. Der Schluß aus dem Vorhergehenden ist nun unwiderleglich, daß auch für ei — oi, ai — oi, ai, ei das Tableau von Fallot die wirklichen Unterschiede der Dialekte nicht zu erkennen giebt, und daß (besonders bei rascher Aussprache) diese Unterschiede nur unbedeutend sein mußten.

Da ich hier keine Abhandlung über die alte Aussprache schreiben, sondern nur über den Standpunkt der Wissenschaft einige Notizen geben will, so unterlasse ich es, die zweite Hälfte des Tableaus, welche ganz ähnliche Resultate liefert, zu besprechen. Ich möchte nur noch einmal an die Wichtigkeit der Untersuchungen auf diesem Gebiete erinnern, da wir, so lange die Formen der Langue d'oïl nicht nach ihrer Aussprache gruppiert sind, nur eine für das Auge, nicht für das Ohr existirende, unvollständige Kenntniß derselben haben werden. Folgendes sind einige Mittel zur Auffindung der alten Aussprache:

- 1) Eigenthümlichkeiten der Aussprache, die schon im Altlateinischen vorhanden und mit der entsprechenden Schreibart in die romanischen Sprachen übergegangen sind. (Auch bei klassischen Schriftstellern finden sich Handhaben z. B. Cic. Orat. 4. 7.)
- 2) Der Reim. Untersucht man ihn methodisch und bei vielen gleichzeitigen Dichtern, so giebt er sichere Resultate. Seine Lizenzen sind bei guten Dichtern äußerst beschränkt.
- 3) Die verschiedenen Schreibarten desselben Wortes bei demselben Schriftsteller.
- 4) Die heutige Aussprache.
- 5) Die gegenwärtigen Patois von Nordfrankreich.
- 6) Die Aussprüche der ältern franz. Autoren über die Aussprache.

Hierüber eine Notiz: Die Anglo-Normannen hatten schon im 13. Jahrhunderte französische Grammatiken, von denen mehrere aufgefunden worden sind. Wie wichtig dieselben sind, möge man aus folgenden Regeln entnehmen, die Génin aus einem solchen Elementar-buche (nach Manuscr. 188 des Oxforder Magdalenen-Collegiums) citirt:

- a) R. 21. Vor m und nach einem Vokale wird s nicht ausgesprochen.: mandasmes, fismes.
- b) R. 23. Hinter a, e und o wird l wie n gesprochen: loialment, bel compaigneoun.
- c) R. 27. Folgt auf ein Wort, welches mit einem Consonanten schließt, ein anderes, welches mit einem Consonanten beginnt, so wird in erstem Worte der Schlußconsonant nicht ausgesprochen: apres manger lautet apre manger.
- d) R. 50. Wörter, die ähnlich lauten, sind oft durch die Schreibart verschiedenn: ciel, seel, seal; — coy, quoi, — esteant, esteyant; — aymer, amer; — foail, fel, feal; — neif, nies: suet, soef; — piel, peel etc.
- e) R. 67. Zuweilen hat s die Aussprache von u, z. B. ascun lautet aucun.
- f) R. 85. *Item pro majori parte scribetis gallicum secundum quod scribitur in latinis, ut compotum, compte; — septem, sept; — prae-benda, prebendre; — opus, oeps etc.*

Diese Regeln sind klar genug und sprechen gegen diejenigen, welche mit Fallot jede Veränderung der Schreibart eines Wortes für eine besondere Form irgend eines Dialektes halten und demnach ängstlich classificiren. Setzen doch die Abschreiber einen Consonanten hinzu, um damit Staat zu machen, wie ein Glossator zu dem eben citirten Manuscript naïv gesteht: Alefoich (quelquefois) escriveretz s „pur bele escripture,“ comme mesme pour meme, trescher pour trecher.

Wie leicht auch die tüchtigsten Forscher durch das Verkennen der euphonischen Gesetze des Altfranzösischen irre gehen können, zeigt u. a. Wackernagels (Altfr. Lieder und Leiche. p. 124 ff.) Abhandlung über die Aussprache, schon gleich bei der Aufstellung der ersten Regel: „Es gab im Altfranzösischen noch kein stummes s. Dieser Consonant ward noch überall gehört: denn man schreibt ihn noch überall.“

Dieselbe wird sogar durch den Text der Lieder und Leiche selbst widerlegt. Man untersuche einmal die Geltung des s in den Reimen auf pag. 9, 10, 15, 24, 37, 42, 46, 48, 49, 50, 59, 75, 78, 83, 85, 86. Finden sich ähnlicher Irrthümer viele in maßgebenden Werken, so kann die Wissenschaft dadurch für längere Zeit auf eine falsche Bahn geführt werden; und daß dieses wirklich der Fall ist, werde ich in einer größern Arbeit über die Geschichte der französischen Aussprache, zu welcher ich seit dem Erscheinen des Werkes von Génin Materialien sammelte, nachzuweisen versuchen.

Eben so viel, wie für die Aussprache bleibt noch für die altfranz. Syntax zu thun übrig; da wir bis jetzt nur gelegentliche Bemerkungen über dieselbe, aber noch keine spezielle Bearbeitung haben. Der Unterschied des Neufrauzösischen von dem Altfranzösischen besteht nicht bloß in der Einführung neuer und in dem Aussterben älterer Wörter und Formen, sondern nicht minder in Veränderungen der Syntax, welche schon gegen Ende des 14. Jahrhunderts einzubringen begannen. Die letzte Hälfte des 15. Jahrhunderts ist für die Geschichte des Kampfes alter und moderner Sprachelemente außerordentlich wichtig: sie giebt die Data für eine Menge von Neuerungen, die man sonst dem 16. Jahrhundert zuschreibt. Dr. Günther hat im Archiv für neuere Sprachen schon vortreffliche Vorstudien zu dieser Seite der Sprachgeschichte geliefert und es wäre im Interesse der Wissenschaft zu wünschen, daß er so fortführe und die Ecole savante, die Dichter der vers équivoqués u. a. einer Analyse unterzöge. Die Bibliothèque elzevirienne. Paris, Jeanet. 1853 — 57 bringt auch für das 15. Jahrhundert eine Reihe von Quellenwerken. Von den Franzosen hat D'Hericault in einer geistreichen Studie: „Les poëtes bohêmes du XV^m siècle“ (Rev. des d. M. 1852) die litterarischen Ideen dieses Zeitraumes untersucht.

Demnach fehlen uns zwei Arbeiten, eine „Syntax der langue d'oïl vom 11. bis 14. Jahrhundert“ und eine „Geschichte der Variationen der französischen Sprache während des 15. und 16. Jahrhunderts,“ für „Franzosen“ keine schlechten Preisaufgaben, ce m'est avis.

In dem nächsten Aufsatze werde ich über den gegenwärtigen Standpunkt der Texteskritik im Allgemeinen, sowie speziell über einige der neuesten Editionen altfranzösischer Werke berichten, und dann die Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete der franz. Litteraturgeschichte seit 1850 besprechen.

Nachträglich über die Aussprache von oi:

Das Volk sprach noch gegen Ende des 17. Jahrhunderts namentlich bei den Zeitwörtern das oi wie è oder oü — è aus, und selbst in der Poesie finden sich Spuren davon, z. B.:

Pour moy, je ne veux point pénétrer ce *mystère*;

Mon pasteur me l'a dit, cest à moi de le *croire*.

(Sur les Revenus des Pasteurs. v. 72, in dem Tabl. de la vie de M. M. les Cardinaux Richelieu et Mazarin etc. Col. 1694.)

Ebouard Journier (Var. hist. VII. 57) bemerkt zu diesen Versen: Alors on prononçait craire. C'est ce qui donne raison à la singu

lière rime qui se trouve ici. Toutefois dans les vers il était d'usage d'employer la prononciation qui a prévalu. V. Journal de l'Acad. fr. par Choisy (1696). On ne voulait pas sans doute que l'accident qui arriva un jour à une actrice de province pût se renouveler. Elle avait à dire ce vers :

Le prince vit encore ! ô ciel ! puis-je le croire ?

Elle le prononça suivant la mode admise dans la conversation ; aussi son interlocuteur, pour ne pas manquer la rime à *croire*, riposta aussitôt :

Oui, princesse, il arrive, et tout couvert de *glaire*.

L. Annaeus Seneca.

Eine litterarisch-pädagogische Skizze.

Von Dr. H. Volkmann, Lehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Zufällig fiel mir vor nicht allzulanger Zeit beim Durchblättern einer für den Gebrauch von Gymnasiasten bestimmten Realencyclopädie der Artikel „Seneca“ in die Augen. Außer einigen Angaben über die äußeren Lebensumstände des Philosophen und einer dürren Aufzählung seiner Schriften, fand ich bloß noch den Satz „Schon die Alten warfen ihm Eitelkeit und Ruhmsucht vor, und nicht ohne Grund.“ Von einem wenn auch noch so allgemein gehaltenen Urtheil über die Stellung und Bedeutung des Mannes in der Litteratur, über Werth und Gehalt seiner Schriften, über Stil, Darstellung u. dgl. m. war auch nicht eine Silbe zu finden. Dieser magere Artikel erfüllte mich mit Unwillen. Ich hatte vor Kurzem einen Theil der Sommerferien dazu benutzt, mich an Seneca's Schriften zu erfrischen; ich hatte sie mit steigendem Interesse und mit großer Ausbeute für Gemüth und Verstand gelesen, ganz abgesehen von etwaigen philologischen Rücksichten, die ich mit meiner Lectüre verband. Und jetzt sah ich, daß der lernbegierigen Jugend über diesen Mann, unstreitig einen der bedeutendsten und merkwürdigsten Männer seiner Zeit, in einem sonst vielleicht brauchbaren Buche, eine so dürftige und wegen des obenangeführten Satzes schiefe, wenigstens einseitige und darum unrichtige Belehrung geboten wurde! Mein Unwille legte sich bald. Er veranlaßte mich aber zu einer Reihe von Betrachtungen, die mir noch jetzt in soweit von allgemeinerem Interesse scheinen, um sie den Lesern dieser Zeitschrift zur geneigten Kenntnißnahme vorlegen zu dürfen. Meine Absicht ist dabei keineswegs Neues, sondern Sachgemäßes zu sagen. Es soll mich daher wenig kümmern, wenn meine etwaigen Gedanken bereits von Andern vor mir ausgesprochen sind; ebensowenig, wenn sich, mir unbewußt, Reminiscenzen aus früherer Lectüre sollten in meine Darstellung eingeschlichen haben.

Als Schriftsteller war Seneca bekanntlich auf seine Zeit von ungemeinem Einfluß. In ihm erhielt eine bereits seit Augustus vorhandene neumodische Richtung, die an einer geistreichen Manier der Darstellung, mit epigrammatischen Pointen, einer Fülle oft gesuchter und paradoxer Sentenzen, bei einem knappen, oft hastigen, stets kurz abgerissenen und möglichst lose verknüpften Satzbau, Gefallen fand, ihren Gipfelpunkt und in gewisser Hinsicht ihre Vertiefung. Seine Schriften galten von nun an als Muster und Vorbild für die stilistischen Bestrebungen minder begabter Zeitgenossen. Wie jede outrirte Modedirichtung wurde auch diese Manier der Darstellung bald bei Seite gelegt. Von der einen, besseren Partei wurde ein besonnenes Zurückgehen zum Ciceronianismus vorgeschlagen. Die andere suchte Extremes mit Extremem zu vertreiben; sie ging noch über den Classicismus hinaus und verfiel auf die wahrhaft widrige Manier archaischer Dunkelheit. An der Spitze der Ciceronianer stand Quintilian, ein Mann von feinem Geschmaç, von besonnenem, ruhigem Urtheil. Er ist uns der Hauptzeuge für den großen Einfluß Seneca's auf seine Zeitgenossen, da wo er im ersten Capitel seines berühmten zehnten Buches, ganz am Schlusse seiner Kritik der Römischen Autoren, dem Sinne nach ungefähr mit folgenden Worten über ihn handelt:

„Absichtlich habe ich mein Urtheil über Seneca's Leistungen in jeder Art der Beredsamkeit verschoben, wegen der mit Unrecht über mich herrschenden Ansicht, der zu Folge er mir verwerflich und sogar verhaßt sein soll. Diese Ansicht ist entstanden, so lange ich mich bemühte, eine verdorbene, durch allerhand Fehler entnervte Art der Darstellung zu einem strengeren Urtheil zurückzuführen. Damals aber war dieser Mann fast allein in den Händen der jungen Leute. Es war durchaus nicht meine Absicht ihn gänzlich zu verdrängen, ich duldete bloß nicht, daß er bedeutenderen Schriftstellern vorgezogen wurde, die er unablässig angegriffen hatte, indem er im Bewußtsein seiner ganz verschiedenen Art nicht glaubte denen mit seiner Darstellung gefallen zu können, welchen jene gefielen. Sie liebten ihn aber mehr, als sie ihn nachahmten, und sie blieben soweit hinter ihm zurück, als er sich von den Alten entfernt hatte. Denn es wäre zu wünschen“),

*) Foret enim optandum. Mit Recht bemerkt Bonnel zu dieser Stelle: „In dieser Wendung liegt eine hohe Meinung des Quintilian vom Seneca, denn das Imperf. Conj. bezeichnet, daß er die Erfüllung eines solchen Wunsches doch für unmöglich hält.“

daß sie jenem Manne gleich oder wenigstens so nahe als möglich kämen. Aber er gefiel allein wegen seiner Fehler, und jeder schickte sich an, so viel an ihm, diese nachzuahmen; und während er sich brüstete auf gleiche Weise wie Seneca zu reden, parodirte er ihn. Uebrigens hatte dieser Mann viele und große Vorzüge; ein glückliches Talent von ungemeiner Leichtigkeit, gründliche Studien, ein reichhaltiges Wissen; obgleich er, diesen letzteren Punkt anlangend, von denen, die in seinem Auftrage Specialforschungen anzustellen hatten, mitunter falsch berichtet wurde. Auch hat er sich fast mit jedem Zweige der Studien befaßt. Man hat von ihm Reden, Gedichte, Briefe und philosophische Abhandlungen. In der Philosophie fehlte es ihm an Gründlichkeit, jedoch war er ein vorzüglicher Bekämpfer von Lastern.*) Er hat einen Reichthum an vortrefflichen Sentenzen; vieles muß man auch wegen der Sittenschilderung lesen. Aber in der Darstellung folgt er einem verdorbenem Geschmack, der um so gefährlicher ist, weil fast alle von seinen Fehlern bestechen. Hätte er doch unter Beibehaltung seines Talents mit einem andern Urtheil gesprochen. Denn hätte er sich einigermaßen beschränkt, hätte er nicht alles beansprucht, wäre er nicht gerade von seinen Leistungen in jeder Hinsicht so eingenommen gewesen, hätte er nicht den Nachdruck der Darstellung durch zu spitzfindige Sentenzen abgestumpft, so würde er statt des Enthusiasmus der Jugend vielmehr den Beifall der Gebildeten für sich haben. Aber auch so muß er von Erwachsenen und solchen, die in einer strengeren Stilart sich hinlänglich befestigt haben, gelesen werden; schon deshalb, weil er das Urtheil vor Einseitigkeit wahren kann. Denn vieles, wie gesagt, ist an ihm zu billigen, vieles sogar zu bewundern, nur muß man eine sorgfältige Auswahl treffen. Hätte er doch das selber gethan! Schade, daß eine solche Natur, die ihr einmal gestecktes Ziel auch erreichte, sich kein besseres Ziel gesteckt hat!“

So urtheilte Quintilian, und selbst der eifrigste Verehrer des Seneca wird zugestehen müssen, daß dieses Urtheil ein eben so gründliches, als auch von Quintilians Standpunkte aus besonnenes und gerechtes ist. Es kann nicht meine Absicht sein, die sonstigen anerkennenden Urtheile der Alten über Seneca durchzugehen; man findet sie vorn im ersten Band der Elzevirischen Ausgabe zusammengestellt. Auch die etwas später erfolgten Angriffe auf Seneca's Leistungen sind von

*) Lactant. inst. div. V, 9 sagt von Seneca: qui morum vitiorumque publicorum et descriptor verissimus et accusator acerrimus fuit.

seinem Belang. Fronto sprach, wie Bernhardt in seiner Röm. Litt. Gesch. richtig bemerkt, im Gefühl seiner eignen Armuth gegen Seneca. Der pedantische, hölzerne Gellius aber, der uns die zu seiner Zeit herrschende Verschiedenheit des Urtheils über Seneca mittheilt, dabei aber in wahrhaft hämischer Weise einer sehr kühlen Anerkennung des Mannes einen maßlos herabwürdigenden, empörend ungerechten Tadel vorausschickt, spricht gerade durch die Plumpheit dieses Manoeuvres bei seiner eigenen geistigen Armuth, mehr für als gegen Seneca.*)

Man hat aber auch, besonders in neuerer Zeit, Seneca's Charakter angegriffen. Allein man fasse nur die anerkennende Darstellung von Seneca's letzten Lebensjahren bei Tacitus recht scharf ins Auge. Daß Tacitus durchaus wahr und zuverlässig ist, sobald es sich um die Beurtheilung moralischer Persönlichkeiten handelt, wird wohl Niemand bezweifeln. Wo ist aber in des Tacitus Darstellung irgend ein Vorwurf gegen Seneca's Charakter und sein öffentliches wie Privatleben zu finden, der nicht sofort für jeden, der nur mit einigermaßen gesundem Blick die Verhältnisse zu durchschauen weiß, in der mißlichen Stellung desselben am Hofe entschuldigt wäre? Daß und wie Seneca von entschieden günstigem Einfluß auf Nero's erste Regierungsjahre gewesen ist, sagt Tacitus ausdrücklich. Und noch jetzt, verdächtigt nach oben, angefeindet und beneidet von seiner Umgebung am Hofe, wußte er die Würde und das Imposante seiner Erscheinung vollständig zu wahren. Was kann man nun eigentlich dem Seneca vorwerfen? Daß es in einer Zeit der allgemeinen Entartung und Schlaffheit, der raffinitesten Sittenverderbniß, unter dem Drucke entsetzlicher Despoten, auch den Besseren schwer, ja oft unmöglich werden mußte, die idealen

*) Seneca war ein Verächter der Philologen, die ihre Zeit mit Erforschung antiquarischer Quisquilien und gelehrter Curiositäten vergenüßten. Vgl. de brev. vit. c. 13. ep. 58, 5. Hinc illae Gellii lacrimae! Ebenso verachtete er die gelehrte Historiographie. Hierfür ist die Hauptstelle N. Q. VII, 16: quidam (historici) incredibilem relatu commendationem parant et lectorem aliud acturum, si per cotidiana duceretur, miraculo excitant, quidam creduli, quidam neglegentes sunt, quibusdam mendacium obrepit, quibusdam placet: illi non evitant, hi adpetunt. Haec in commune de tota natione quae adprobari opus suum et fieri popolare non putet posse, nisi illud mendacio adperserit — mit der folgenden Kritik des Ephorus. Häufig spricht auch Seneca mit mehr oder minderm Bewußtsein den Sallustischen Gedanken über die Unzuverlässigkeit der Geschichte aus, die oft rein zufällig, je nach der Laune des Schriftstellers, große ethische Thaten verschweigt, dagegen über minder bedeutende ausführlich berichtet. Man vergleiche deshalb Sall. Cat. 8 mit Sen. cons. ad Helv. 19, 5.

Grundsätze überall mit dem wirklichen Leben und der nöthigen Rücksicht auf die eigene Sicherheit zu verbinden; daß also Seneca nicht immer die Lehre consequent durchführen konnte, die er in seinem Innern billigte und gut hieß, wer wollte ihm das zum Vorwurf machen? Zugabe, daß bei Seneca der Intellect über den Willen und den Charakter überwog, so konnte er das nicht ändern, und wir müssen es uns schon gefallen lassen. Und weiter, will man es ihm verargen, daß er große Reichthümer zusammenhäufte, oder besser gesagt, daß er bereitwillig zu seinem nicht unbedeutenden väterlichen Vermögen das hinzufügte, was ihm die verschwenderische Freigebigkeit des Fürsten mit vollen Händen in den Schooß warf? Mochte er einen schlechten Gebrauch von seinen Reichthümern, und haben wir nicht bestimmte Zeugnisse, daß er wohlthätig und freigebig gegen seine Freunde war? Können wir ihm etwa vorwerfen, daß er auf unrechtmäßige Weise, wie so viele andere hochgestellte Personen jener Zeit sich seine Schätze erworben? Wir können höchstens die durch nichts gerechtfertigten Vorwürfe seiner neidischen Angreifer wiederholen, die er selbst mit schönen Worten zurückgewiesen hat. *) „Ein Philosoph mag immerhin große Schätze haben, wenn sie keinem andern entrissen, nicht mit fremdem Blute besudelt sind, wenn bei ihrem Erwerbe Niemand Unrecht geschah und keine schmutzigen Wege benutzt wurden, wenn sie eben so ehrenwerth verausgabt werden, als sie eingenommen wurden. Schlage sie so hoch an, als du willst. Sie sind ein rechtlicher Besitz. Und wenn darunter vieles ist, was mancher das Seinige nennen möchte, so ist doch nichts vorhanden, was einer als sein Eigenthum bezeichnen könnte. Wahrlich, der Weise wird die Gunst des Schicksals nicht von sich weisen; eines rechtlich erworbenen Vermögens wird er sich weder rühmen, noch wird er deshalb erröthen. Und doch hätte er Grund sich zu rühmen, wenn er sein Haus öffnen, allen Bürgern Einsicht in seine Verhältnisse gewähren und dabei dennoch sagen kann: „Nehme ein jeder, was er als das Seinige wiedererkennt.““ Das ist ein großer Mann, ein wirklich reicher Mann, wenn er nach jenem Ausspruche eben soviel behält. Ich meine, wenn er ruhig und sicher das Volk Haussuchung halten läßt, wenn Niemand etwas bei ihm findet, woran er Hand legen könnte, so kann er mit gutem Gewissen und vor aller Welt ein Reicher sein.“

*) de vit. beat. c. 23.

Aber er war eitel und ruhmredig! Wenn ein geistig seinen Zeitgenossen so überlegener Mann wie Seneca, der erklärte Liebling der Jugend, der seine herrlichen Anlagen unbestreitbar durch Fleiß und ernste Studien ausgebildet hatte, mit Selbstbewußtsein von sich spricht, braucht man ihm deshalb Eitelkeit vorzuwerfen? War er etwa auf seine Tugend und Sittlichkeit eitel? Hat er sich selbst für einen Weisen oder Heiligen gehalten? Man höre wieder seine Worte*): „Ich bin kein Weiser — und um Dir Stoff zu Verleumdungen zu geben — ich werde auch keiner sein. Verlange also von mir, nicht daß ich den Besten gleich komme, sondern daß ich besser sei als die Schlechten. Das genügt mir, die Summe meiner Laster täglich um etwas zu mindern und meine eigenen Irrthümer zu schelten. — Deine Worte, sagt man, sind anders als Dein Leben! Das, ihr böshafter Reider, ihr Feinde aller Guten, hat man dem Plato, dem Epikur, dem Zeno vorgeworfen. Denn alle diese Leute sagten nicht, wie sie lebten, sondern wie sie leben sollten. Von der Tugend spreche ich, nicht von mir, und wenn ich auf die Laster schelte, so schelte ich besonders auf meine Laster. Sobald ich erst kann, will ich auch leben, wie man muß. Aber eure mit Gift und Galle versezte Bosheit soll mich nicht von meinem edlen Ziele zurückschrecken. Der Geißer, mit dem ihr andere bespottet und euch selbst zu Grunde richtet, soll mich nicht abhalten nach wie vor, nicht das Leben zu loben, welches ich führe, sondern welches meines Wissens geführt werden soll; der Tugend wenn auch aus weiter Entfernung und mit schleichendem Schritte zu folgen.“ — Er war ein serviler Schmeichler wird man endlich sagen, und sich auf die Troßschrift an Polybius berufen, die er an den mächtigen Günstling aus der Verbannung geschrieben. Aber was wissen wir über Polybius um zu behaupten, Seneca habe ihm servil geschmeichelt? Und in welchem Jahre seiner Verbannung, in welchem Jahre von Claudius Regierung ist die Schrift geschrieben? Ist sie auch wirklich ächt, oder vielleicht nur ein untergeschobenes Nachwerk von Seneca's Feinden? Warum schmeichelte denn Seneca nicht lieber der Messalina, wenn er nun einmal schmeicheln wollte? Und wenn Seneca wirklich in einer schwachen Stunde sich zu Schmeicheleien erniedrigt hätte, darf man ihm deshalb Servilität schlechthin zum Vorwurf machen? Denn wenn wir Christen unsre gegenseitige Schwachheit mit der Grundwahrheit ent-

*) l. l. c. 17. 18. cf. ep. 52, 7.

schuldigen „wir sind allzumal Sünder,“ so müssen wir doch wohl auch bei der Beurtheilung großer Männer der Vergangenheit dieselbe Wahrheit gelten lassen, zumal wohl Niemand mehr unter den Heiden von der Richtigkeit derselben durchdrungen war, als gerade Seneca.

Und eben dieser Umstand soll uns den Weg zu unserer weiteren und eigentlichen Betrachtung eröffnen. Unbestreitbar nämlich macht die Lectüre von Seneca's Schriften einen tiefen Eindruck auf jeden Leser. Und es ist nicht etwa bloß der Stil, der uns nach Quintilians Ausdruck besticht, die alles mit fortreißender Lebendigkeit der Darstellung, die unererschöpfliche Fülle von Bildern und Gleichnissen, die oft bewundernswürdige Schärfe der Disposition, die fein und wahrhaft kunstvoll angelegten Exordien und Epiloge seiner einzelnen Abhandlungen. Wir bewundern nicht bloß das wirklich großartige Talent dieses „Ovids der Prosaiker“ wie Bernhardt, „dieses Cicero seiner Zeit“ wie Schloffer ihn nennt; nicht bloß seine erstaunliche Gelehrsamkeit, seine Belesenheit in Griechischer und Römischer Litteratur, seine scharfe Beobachtungsgabe auf dem Gebiete der Natur und des Menschenlebens, sein schlagendes fast immer durchdachtes Urtheil über Personen und Ereignisse*). Sondern je mehr wir uns in seine Schriften vertiefen, desto mehr ist es ein bestimmter, mehr oder minder wiederkehrender Kreis von Gedanken und Lehren, der uns anzieht. Seneca's philosophisches System ist keineswegs der reine Stoicismus. Er wird auch dem Epikur und andern Philosophieen gerecht. Die Stoische Ethik hat er im Ganzen beibehalten, aber ohne die ihr anhaftende Pedanterie und Uebertreibung. Mit Bewußtsein hat Seneca die Stoischen Härten abgeschliffen. Auch der Schmerz, den mehrere Stoiker vergebens sich be-

*) In unserer Zeit hat bekanntlich zuerst Niebuhr vor einer blinden Ueberschätzung Alexanders des Großen (den übrigens kein Grieche so genannt hat) gewarnt; aber schon Seneca hatte das Richtige über diesen Mann getroffen. Man beachte besonders de benef. I, 13: quid enim ille simile habebat (mit dem Hercules, mit welchem ihn ein schmeichelnder Ausspruch der Korinthischen Gesandten verglichen hatte) vesanus adolescens, cui pro virtute erat felix temeritas? Hercules nihil sibi vicit: orbem terrarum transivit non concupiscendo, sed vindicando. quid vinceret malorum hostis, bonorum vindex, terrarum marisque pacator? At hic a pueritia laetitiaque vastator, tam hostium pernicies, quam amicorum, qui summum bonum duceret terrori esse cunctis mortalibus, oblitus non ferocissima tantum, sed ignavissima quoque animalia timeri ob virus malum. Dazu de benef. II, 16, V, 6. Ferner vgl. man die eben so feine, als psychologisch richtige Beurtheilung des Sokrates de benef. V, 6.

mühten aus ihrem System hinweg zu disputiren, wird von ihm als berechtigt anerkannt (ad Polyb. XVIII, 8). Auf die Dialektik und die Stoischen Spitzfindigkeiten in Behandlung moralischer Fragen läßt er sich nicht ein*). Er ist lediglich Popularphilosoph. Das Praktische, für den gebildeten Menschen brauchbare wird allein von ihm aufgenommen und verarbeitet, aber verarbeitet in ganz eigenthümlicher Weise. Der Stoicismus des Seneca hat häufig eine so moderne, christliche Färbung, daß man sich immer wieder versucht fühlt, den alten bis in die ersten Jahrhunderte der christlichen Kirche hinaufreichenden Traditionen von einem Verkehr zwischen ihm und den Christen in Rom, insbesondere dem Apostel Paulus, Glauben zu schenken. Wenigstens begreift man vollständig, wie eine solche Tradition sich hat bilden können, und daß die Sache an und für sich nicht unmöglich, selbst nicht ganz unwahrscheinlich sei, hat erst kürzlich der gelehrte und geistvolle C. Schmidt**) gezeigt.

Seneca's philosophische Ideen erinnern an das Christenthum in entschiedener Weise, ganz anders als dies etwa bei Plato und sonstigen Autoren der Fall ist, bei denen man Christliches hat finden wollen. Vor allem ist hier die bestimmte Anerkennung der menschlichen Persönlichkeit und ihres Werthes als solcher, auch im Sklaven, hervorzuheben. Man hat wohl nicht mit Unrecht be-

*) de benef. V, 7. sqq. Hierhin gehört auch die Verwerfung der Allegorischen Mythenerklärung, dieses unerschöpflichen Tummelplatzes für Stoischen Witz und Aberglauben, de benef. I, 3. Die Allegorische Erklärung ist übrigens älter als die Stoiker, und geht aus von den Sophisten. Ursprünglich war sie rein rationalistisch. Jedem Mythos sollte ein historisches Factum zu Grunde liegen; das Einzelne wurde natürlich gebentelt. Schon der Platonische Sokrates erklärte sich dagegen, Plat. Phaedr. p. 229 C: da würde man ja zuletzt gar nicht fertig werden mit deuten und deuteln. Vgl. Stallbaums Anmerkung zu dieser Stelle. Auch de rep. II. p. 378 D wird das Allegorisiren von Plato verworfen, selbst wenn es in der Absicht vorgenommen wird, die Jugend vor schlechten Einflüssen zu bewahren, welche die buchstäblich aufgefaßten Mythen auf ihre Moralität haben könnten. Erst später erklärte man die Mythen physikalisch, zuletzt philosophisch. Gegen das Allegorisiren der Stoiker insbesondere erklärte sich Galen *περί Ιατροκ. καὶ Πλάτ. δογμ.* III. p. 357 ed. Kühn (E. Müller Theorie der Kunst 2, 189). Vgl. Plut. de aud. poet. 4. 11. de Is. et Os. 66. Ein Handbuch dieser Stoischen Allegorisirung der Mythen ist bekanntlich des Cornutus Schrift de natura deorum. Ein wahres Musterstück aber rationalistischer Mythenerklärung giebt die Fabel vom Raub des Ganymedes bei Herodian I, 11, 2. Die besten Philosophen folgten zu allen Zeiten Plato's Vorgang. Josephus c. Ap. II, 36.

**) C. Schmidt, *Essai historique sur la société civile dans le monde romain et sur sa transformation par le christianisme.* Strasbourg 1853. p. 378 sqq.

hauptet, die Alten hätten den Begriff der freien Menschenwürde nur innerhalb der engen staatlichen Grenzen des eignen Vaterlands anerkannt; im Alterthum sei der freie Mensch erst im Bürger zur Geltung gekommen. Seneca aber weiß von einem solchen Gedanken nichts. Bei ihm findet der Mensch seine Freiheit nicht etwa in der unbedingten Hingabe an den Staat, sondern im Gehorsam gegen Gott (in regno nati sumus. deo parere libertas est. de vit. beat. 15, 7). Der Mensch aber geht über den Griechen und Römer weit hinaus. Er hat ein doppeltes Vaterland*). Sein wahres Vaterland ist die große Welt, die Götter und Menschen umfaßt, deren Grenzen die Bahn der Sonne ermißt. In dem zweiten, engeren, haben wir durch unsre zufällige Geburt einen Platz erhalten, sei es in Athen oder Carthago, oder in irgend einer anderen Stadt, die nicht alle Menschen, sondern nur bestimmte Individuen angeht. Dem wahren Vaterlande dienen wir am besten im Stande der Ruhe, vertieft in die Betrachtung Gottes und seiner Werke, beschäftigt mit ethischen Problemen, mit der Frage nach dem Wesen der Tugend, ob es eine einzige oder mehrere giebt, ob Natur oder Bildung gute Menschen macht. Seneca ist Kosmopolit. Denn deshalb, sagt er**), haben wir uns nicht auf die Mauern einer einzigen Stadt beschränkt, sondern sind in Verkehr mit dem ganzen Erdbreis getreten und haben die Welt für unser Vaterland erklärt, um der Tugend ein weiteres Feld zu geben. Unter den Menschen macht weder Rang noch Geburt, sondern nur die Tugend einen Unterschied. Der wahre Werth des Menschen ist also ganz unabhängig von seiner äußeren Stellung im Leben. Die socialen Rangunterschiede sind aus Hochmuth, Ehrgeiz und Gewaltthätigkeit hervorgegangen. Demnach ist der Slave so gut Mensch, wie der Bürger. „Wir alle haben denselben Ursprung und Anfang; keiner ist vornehmer als der andere, außer wer durch bessern Charakter, durch größere Empfänglichkeit für Bildung sich auszeichnet. Sind diejenigen, die in ihrem Atrium ihre Ahnenbilder aufstellen, die Namen ihrer Familienglieder in der langen Reihe eines vielfach verzweigten Stammbaumes an der Vorderseite ihres Hauses anbringen, nicht vielmehr bekannt als vornehm? Die gemeinsame Mutter von uns Allen ist die Welt. Sei es über glänzende oder schmutzige Stufen, auf sie geht der erste Ursprung eines

*) de otio c. 4.

**) de tranq. an. 4, 4.

jeden zurück. Man lasse sich nicht durch jene täuschen, die, wenn sie die Reihe ihrer Vorfahren durchgehen, so oft deren Glück oder Tugend einen Namen ausgezeichnet hat, ihren eignen Stolz damit stützen. Man verachte Niemanden, auch wenn nur gewöhnliche Namen ihn umgeben, denen von der Fülle des Glücks nur wenig zu Theil geworden. Mögen Sklaven, Freigelassene oder Ausländer eure Vorfahren sein, erhebt kühn euren Geist, und setzt euch mit einem Sprunge über das hinweg, was euch Erniedrigendes im Wege steht, — am Ziele erwartet euch der wahre Adel“. „Es ist ein Irrthum zu glauben, daß die Sklaverei sich über den ganzen Menschen erstreckt. Sein besseres Theil (*pars melior eius*) ist davon ausgenommen. Der Leib ist unterthan und dem Herrn zugewiesen, der Geist ist selbständig, frei und unbeschränkt“. — „Auf die Gesinnung kommt es bei den Handlungen an, nicht auf den Stand. Die Tugend ist keinem verschlossen, allen steht sie offen, alle läßt sie zu, alle ruft sie zu sich, Freigeborne, Freigelassene, Sklaven, Könige, Verbannte. Sie wählt nicht nach Geburt und Vermögen, mit dem nackten Menschen ist sie zufrieden“*).

Wie sich Seneca mit edlem Eifer der Sklaven annimmt und ihre Menschenrechte entschieden gewahrt wissen will, so haben die scheußlichen Gladiatorenkämpfe seine Seele mit Abscheu erfüllt. In seinem sieben-
ten Briefe erklärt er sie geradezu für Menschenmord. Nichts hält er den guten Sitten für nachtheiliger, als dergleichen Spielen beizuwohnen. Da schleichen sich die Laster durch das Vergnügen leichter ein. Grausamer und unmenschlicher kehrt man aus ihnen zurück. Auch in andern Punkten ist Seneca der Vorstellungsweise seiner Zeit und des Heidenthums weit vorausgeeilt. Er hat eine tiefe Hochachtung vor den weiblichen Tugenden. Il le manifeste, sagt Schmidt p. 366, par sa

*) Non eligit domum nec censum, nudo homine contenta est, de benef. III, 18, 2. Die andern Stellen sind ib. c. 20. 28. Milde gegen Sklaven wird empfohlen de clem. I, 18: servis imperare moderate laus est, et in mancipio cogitandum est non quantum illud impune pati possit, sed quantum tibi permittat aequi bonique natura, quae parcere etiam captivis et pretio paratis iubet. Auf unsere Wohlthätigkeit haben Sklaven so gut Anspruch wie Freie, de vit. beat. 24, 3: quis enim liberalitatem tantum ad togatos vocet? hominibus prodesse natura iubet, et servi liberine sint hi, ingenui an libertini, iustae libertatis an inter amicos datae, quid refert? ubicunque homo est, ibi beneficio locus est. An andern Stellen fragt Seneca, wie können wir dem Sklaven seine Sklaverei vermerken, da wir selbst unser Lebenlang Sklaven unsrer Leidenschaften und Sklaven der Verhältnisse sind? vgl. ep. 47.

nération filiale pour sa mère Helvia; dans le portrait qu'il a
de cette noble matrone romaine, il exprime, avec autant
piété que de délicatesse, des idées qu'on n'était pas habitué
rencontrer dans le paganisme; c'est comme un pressentiment
la femme et de la mère chrétiennes. Milde und Güte sollen
Grundlagen des Familien- und Staatslebens sein. Diese Tugen-
vor allen empfiehlt Seneca den Fürsten, als die festeste Grundlage
sichern glücklichen Regierung, und von diesem Gedanken ausge-
hat er in den Büchern de clementia ein wirklich erhebendes
eines gerechten und guten Fürsten gezeichnet. Mitleid und
thätigkeit sollen ein inniges Band gegenseitigen Wohlwollens um
Menschen schließen. Haß und Zorn werden als unwürdige Leiden-
verworfen. Das Wort Rache ist ihm ein unmenschliches Wort.
die Fürsten sollen nur strafen um der Besserung willen. Belei-
ungen und empfangenes Unrecht soll man verzeihen, eingedenk, wie
man selbst der Verzeihung für die eignen Fehler und Laster bedarf.
diese Punkte hat Schmidt vortrefflich erörtert und zu jedem die
eigen Belegstellen beigebracht.

Natürlich mußte Seneca bei solchen Grundsätzen mit Schmerz
Verachtung auf sein entartetes Zeitalter herabblicken. Mit tiefem
Ernst wirft er ihm seine Laster vor, deren mit den lebendigen
der Wahrheit entworfenen Bild er unserm entsetzten Auge
ungslos vorführt. Nur in der Hervorbringung einer unglaublichen
enge von Lastern findet er sein Jahrhundert groß. Die Wurzel aber
damaligen Elends erkennt er richtig in der tiefen sittlichen Ver-
tenheit, in der unermesslichen Genußsucht und Habgier der Zeitge-
en. Hatte er doch in seinen späteren Jahren die Hoffnung ganz
gegeben, durch seine Schriften noch auf Besserung derselben einzu-
ten*). Aber so wenig sich Seneca durch diese trüben Erfahrungen
eiteln Selbstüberhebung, oder zur Misanthropie, zum odium gene-
humani verleiten läßt, ebensowenig bringen sie ihn etwa zu einer

*) Incredibilium vitiorum copia ingenioso in hoc unum seculo processit,
brev. vit. 12, 8; maximum seculi malum impudicitia, cons. ad Helv. 16, 3;
Aussagen über Apicius ib. 10, 8; avaritia vehementissima generis humani
13, 2, 19, 7. — secessi non tantum ab hominibus, sed a rebus, et im-
a rebus meis: posterorum negotium ago: illis aliqua, quae possint
adesse, conscribo, ep. 8.

verzweifelten Weltanschauung, wie wir ihr bei dem ältern Plinius, noch mehr bei Tacitus begegnen. Seneca wird keinen Augenblick an der ewigen Gerechtigkeit Gottes, an seiner allwaltenden Vorsehung und weisen Weltregierung irre. Wiederholt bezeichnet er die Menschen als Lieblinge der Götter*). „Manche bezeichnen es als ein Unrecht, daß der Mensch nicht aus verschiedenen, einander ausschließenden Gütern zusammengesetzt sei, und werfen den Göttern Vernachlässigung der Menschen vor, weil uns eine allen Verheerungen der Laster Trotz bietende Gesundheit, oder das Vorwissen der Zukunft versagt sei. Raum können sie in ihrer thörichten Annahme so weit an sich halten, um nicht auch die Natur zu hassen, weil wir nach den Göttern kommen und nicht auf gleicher Stufe mit ihnen stehen. Wie viel richtiger ist es, sich der Betrachtung so vieler und großer Wohlthaten zuzuwenden und den Göttern Dank zu sagen, daß sie uns in dieser schönen Welt den zweiten Rang eingeräumt, uns die Herrschaft der Erde überwiesen haben. Wir haben so viele vortrefflichen Eigenschaften erhalten, so viele Hülfsmittel, einen Geist endlich, der, wenn er will, in einem Augenblick die Räume des Weltalls durchfliegt, der die Gestirne an Schnelligkeit übertrifft, deren Bahnen er auf viele Jahrhunderte vorausseilt. Wenn man die Güte der Natur gegen uns recht erwägt, so muß man nothwendig eingestehen, daß wir ihre Lieblinge gewesen. Und so ist es auch. Die unsterblichen Götter liebten und lieben uns über Alles. Großes haben wir empfangen; größeres haben wir nicht fassen können.“

Aber man würde sich sehr täuschen, wollte man auf Grund dieser und ähnlicher Stellen glauben, Seneca huldige einem platten Optimismus, um hinterher den Freuden und Genüssen dieser Welt bereitwillig Thür und Thor zu öffnen. Was das Christenthum von der Nichtigkeit des irdischen Lebens, von der Nothwendigkeit der Askese und der Fleishestreuzigung lehrt, hat auch Seneca in seiner Weise ausgesprochen, wenn er den Menschen nur in der Beschränkung und Zurückgezogenheit, in der freiwilligen Entsagung sein wahres Glück finden läßt. Auch ihm ist das menschliche Leben im Allgemeinen kein heiteres Spiel, sondern trauriger Ernst. Schmerz und Leiden sind

**) *usque in delicias amamur*, de benef. IV, 5, 1. Das Folgende ist abgeführt aus II, 29.

auch in Seneca's Philosophie unzertrennlich davon*). Eine trübe Auffassung des Lebens, oder besser gesagt, eine klare Einsicht in seine Nichtigkeit haben nun freilich viele von den alten Philosophen gehabt, und es wäre sehr unrichtig, dies allein als christliche Anschauungsweise bezeichnen zu wollen. Aber eine Eigenthümlichkeit an Seneca's Philosophie darf man nicht übersehen, die uns eben auf das bestimmteste darthut, wie er wenigstens an der Schwelle des Christenthums angelangt ist. Er ist tief durchdrungen von der Schuld und Sündhaftigkeit der menschlichen Natur wie keiner der alten Autoren vor ihm, und es ist, als ob in seinem Innern eine dunkle Ahndung von unsrer Erlösungsbedürftigkeit aufgegangen wäre. Zwar sagt er, die Menschen wollen ursprünglich das Gute. „Die Laster haben noch nicht soweit das Menschengeschlecht in Besitz genommen, daß es zweifelhaft wäre, ob nicht, wenn die Wahl unsres Schicksals freistünde, mehrere als ein Regulus denn ein Mäcenus wollten geboren werden“ (de provid. 3, 11): wenigstens ist nach seiner Meinung wohl noch Niemand so sehr den Gesetzen der menschlichen Natur untreu geworden, daß er das Böse um des Bösen willen wollte (de benef. IV, 17, 3): aber ebenso gut weiß er auch, daß wir Alle nicht viel taugen. Zwar klagt er über die Schlechtigkeit seines Jahrhunderts, aber er sieht recht gut ein, daß die Schlechtigkeit ein ewiges, unveräußerliches Erbtheil der menschlichen Natur ist. „Darüber haben unsre Vorfahren geklagt, darüber klagen wir, darüber werden unsre Nachkommen klagen, daß die Sitten von Grund aus verdorben sind, daß die Nichtswürdigkeit regiert, daß das menschliche Leben mehr und mehr in den Abgrund der Schlechtigkeit versinkt. Aber das bleibt stehen und wird ewig auf unverrücktem Punkte stehen bleiben, höchstens ein wenig mehr diesseits als jenseits desselben, wie die Wellen, welche die herannahende Fluth etwas weiter über das Ufer hinaustreibt, die Ebbe mehr unter demselben zurückhält. Jetzt wird man mehr im Ehebruch sündigen, als in irgend

*) tota flebilis vita est. urgebunt nova incommoda, priusquam veteribus satisfeceris, cons. ad Marc. 11; nulli contigit impune nasci, 15, 4; plena et infesta variis casibus vita est, a quibus nulli longa pax, vix induciae sunt, 16, 5. Nihil est tam fallax quam vita humana, nihil tam insidiosum: non mehercules quisquam illam acceperisset, nisi daretur inscientibus. itaque si felicissimum est non nasci, proximum puto brevi aetate defunctos cito in integrum restitui, 22, 3; omnis vita servitium est, de tranq. an. 10, 4; omnis vita supplicium est, ad Polyb. 9, 6.

etwas andrem und die Schamlosigkeit wird alle Schranken durchbricht. Jetzt wird der Wahnsinn, der Böllerei sich steigern und die Anstöße der Rüche, dieser scheußlichste Ruin von Hab und Gut; jetzt die Trunksucht und die übermäßige Sorge für Pflege des Leibes, welche Häßlichkeit der Seele offen zur Schau trägt. In Zügellosigkeit und Frechheit wird der Mißbrauch der Freiheit ausarten. Der Grausamkeit in und außer dem Hause wird man zueilen und dem Wahnsinn der Bürgerkriege, wodurch alles Hohe und Heilige profanirt wird. Man wird noch dereinst die Trunksucht ehren, und im möglichsten von Wein eine Tugend erblicken. Die Laster warten nicht auf einen Punkt, sondern in regem Durcheinander tummeln sie sich herum und treiben das andere und läßt sich treiben. Uebrigens werden wir dasselbe von uns sagen müssen, daß wir schlecht sind und waren, füge ich leider hinzu, auch sein werden.“*)

Die im Bisherigen gegebenen Andeutungen mögen für diesen Zweck genügen. Wir hatten uns ja nicht die Aufgabe gestellt, den Lesern eine vollständige Charakteristik des großen Mannes zu geben. Es ließe sich sonst noch viel Schönes und Erhabenes, namentlich die Eigenschaften Gottes, über die Pflichten der Dankbarkeit gegen Gott, aus Seneca's Schriften beibringen.***) Freilich laufen da auch wohl manche verwerfliche, ächt heidnische, auch wohl sich widersprechende Ansichten mit unter. Aber wer verlangt auch von

*) de benef. I, 10. Man vergleiche de ira I, 14, 3: nemo inveniet se possit absolvere. et innocentem quisque se dicit respiciens testem, non scientiam; II, 28: si volumus aequi rerum omnium indices esse, hoc pro nobis persuadeamus, neminem nostrum esse sine culpa; III, 26, 4: omnes consulti et improvidi sumus, omnes incerti, queruli, ambitiosi. quid levioribus ulcus publicum abscondo? omnes mali sumus; de clem I, 6, 2: quotus ex quaestoribus est, qui non ex ipsa lege teneatur, qua quaerit? quotus accusator vacat culpa? — peccavimus omnes — nec deliquimus tantum, quae ad extremum aevi delinquemus. etiam si quis tam bene iam purgavit ac ut nihil obturbare eum amplius possit ac fallere, ad innocentiam tamen pervenit; de benef. IV, 27, 3: omnia in omnibus vitia sunt, sed non omnes singulis extant; vor allem ep. 97.

**) Sehr schön und richtig sagt Schmidt a. a. O. S. 363: sur la nature de Dieu il reste flottant entre des opinions diverses. Toutefois, si ses aspirations sont encore confuses, s'il n'a pas encore la foi sûre du chrétien, nous sommes loin de dire qu'il a été un athée. Sénèque païen avait peut-être le sentiment de Dieu plus vif et plus profond que tel philosophe qui, né dans l'Eglise chrétienne, se contente pourtant d'abstractions ontologiques.

Allen eine solche Stetigkeit und Gleichmäßigkeit der ethischen Grundsätze, wie sie uns Modernen das feste Fundament unsrer geoffenbarten Religion verleiht? Wie viele Autoren aber giebt es, aus deren Schriften überall reines, lauterer Gold uns entgegenleuchtet? Wir wiederholen daher unser im Obigen dargelegtes und begründetes Urtheil, daß Seneca von allen antiken Schriftstellern der christlichen Anschauungsweise am nächsten steht. Er ist auf Römischer Seite das letzte Glied einer langen Kette, welche das Heidenthum mit dem Christenthum verbindet. Freilich ist das Erscheinen des Christenthums eine göttliche Thatfache, die außer allem unmittelbaren Zusammenhang mit der Weltgeschichte steht. Wenigstens sind wir weit davon entfernt, nach der eine Zeit lang bei uns beliebten Unsitte moderner Sophisten, das Christenthum als zeitliches Moment in die Geschichte als das ewige Werden des göttlichen Geistes hineinconstruiren zu wollen. Aber wir fassen die lange Reihe großer Dichter und Denker des Alterthums überwiegend von Einem Gesichtspunkt auf, den wir für den wahren und richtigen halten, — indem wir in ihren tiefsten geistigen Schöpfungen nie das edle Streben verkennen, mittelst eigner geistiger Kraft aus dem Polytheismus und der Menschenvergötterung heraus zur ewigen Wahrheit sich durchzuringen. Auch glauben wir, daß dieser Gesichtspunkt der pädagogisch allein gerechtfertigte sei, von dem aus man die Jugend gewöhnen muß, die geistigen Heroen des Alterthums zu betrachten, zu verstehen und zu würdigen, einen Sophokles und Plato lieb zu gewinnen. Uns ist es bei dieser Ueberzeugung daher unbegreiflich, wie man in der Lectüre klassischer Autoren auf Schulen, und der dafelbst angeregten liebevollen Versenkung in das Studium des Alterthums, ein dem christlichen Geiste feindseliges Element hat erkennen und beseitigen wollen.

Warum also, fragen wir weiter, den Seneca der Jugend vorenthalten? Einen Autor, dessen Kenntnißnahme zum gründlichen Verständniß des Alterthums, nach der von uns angedeuteten Seite hin, unumgänglich ist? Womit will man dies rechtfertigen? Die Jugend hat wohl zu allen Zeiten das Vorrecht eines edlen, leicht zu erregenden Enthusiasmus für das Gute und Schöne genossen. Was die damalige Jugend begeisterte, sollte für unsre Jugend todt und bedeutungslos sein? Und noch aus einem andern Grunde empfiehlt sich Seneca zur Schullectüre. Kein Autor hat mit solcher Wärme, mit solcher Begeisterung wie er, auf die Nothwendigkeit einer idealen Auffassungsweise der Natur und des Lebens hingewiesen. Niemand hat den Werth philosophischer Studien, die richtig geleitet Herz und Ver-

stand verehben, mit solchem Eifer gepriesen und zu schätzen gewußt. Eine wohlgetroffene Auswahl aus Seneca's herrlichen Briefen — mit Recht sagte Lipsius: una epistola eius dabit, quod satis sit vitae formandae, aut corrigendae, si quis medenti se donat — und philosophischen Schriften, vielleicht de elementia, de otio, de providentia (trotz ihres heidnischen Schlusses), würde für die Primaner untrer Gymnasien eine eben so nützliche, als bildende und anregende Lectüre sein.

Und so haben wir zum Schluß unserer Darstellung blos noch zwei praktischen Einwendungen zu begegnen. Denn wenn man etwa behaupten wollte, Seneca sei für Gymnasiasten zu schwer, so können wir dies kaum als Einwendung gelten lassen; er ist factisch in jeder Hinsicht leichter zu verstehen als Tacitus. Man wird aber einmal sagen, Seneca's Latinität sei bedenklich. Im Grunde involvirt die Behauptung eine petitio principii, daß nämlich Cicero's Latein die einzige Norm für alle stilistischen Versuche abgeben müsse. Dies wollen wir auch im Ganzen und Großen gern zugeben. Periodenbau, logisch richtige Subordination der Sätze durch Partikeln, vor allen Dingen geschmackvoller Numerus der Rede, ist allein aus Cicero zu lernen. Im delectus verborum jedoch, in einzelnen Phrasen und Ausdrücken ist es eine andere Sache. Eine Masse Begriffe, die uns Neueren gäng und gäbe sind, haben bei Cicero noch keinen entsprechenden, wenn überhaupt einen Ausdruck gefunden. Für sie muß man sich unter den Autoren der silbernen Latinität umsehen. Ich berufe mich deshalb auf Bernhardt, der von ihnen sagt: „sie haben mit wenigen Ausnahmen eine Form für die freie Bewegung des Gedankens geschaffen und siehen uns durch ihren subjectiven, selbst empfindsamen Ton so nahe, daß sie für die moderne Darstellung des Latein einen fruchtbaren und bildsamen Stoff gewähren.“ Und zu diesen Ausnahmen gehört wahrlich Niemand weniger als Seneca. Ein bloßes Haschen nach lumina orationis und einem eitlen Sentenzecklingel ist verwerflich; aber lumina orationis und passende Sentenzen mit Maß angewendet, zieren die Darstellung, machen sie lebendig und geschmackvoll und geben ihr einen männlichen, kräftigen Halt. Und gerade in dieser Hinsicht ist Seneca selbst für jeden, nur nicht den pedantischen Ciceronianer, eine nicht genug auszubehutende Fundgrube. Er soll ja auf der obersten Gymnasialstufe den Cicero keineswegs verdrängen, sondern nur neben ihm gelesen, benutzt und beachtet werden. Man liest ja auch den Tacitus neben Cicero ohne allzugroße Befürchtung für Verschlechterung der Latinität. Und

was hätte wohl Seneca für einen Fehler in seiner Latinität, der sich nicht auch bei dem ganz von seinem Einfluß abhängigen Tacitus wiederfände? Leicht kann sich aber ein jeder überzeugen, daß man auf zehn Seiten Seneca für Phrasologie und Eleganz des Ausdrucks mehr findet, als oft in einem ganzen Buche Tacitus. Auch Quintilian kann unsres Bedünkens in Bezug auf Latinität den Vergleich mit Seneca nicht aushalten. Es fehlt seinem Ausdruck doch gar zu sehr an Originalität. Wohl aber, und das wollen wir dankbar anerkennen, hat er uns den Weg gezeigt, wie man durch ein geschmackvolles, besonnenes Zurückgehen auf Ciceronianischen Periodenbau, sich vor der allzugroßen Abgerissenheit in der Darstellung Seneca's verwahren kann.

Zweitens wird man aber sagen, es fehlt den Gymnasien an Zeit für die Lecture Seneca's. Allein das ist bloße Redensart. Es müßte ja wahrhaftig schlecht um unsre Jugend stehen, wenn es ihr an Zeit gebrechen sollte, ein gutes Buch mehr zu lesen, sei es in deutscher, französischer oder lateinischer Sprache geschrieben. Und könnte man dem Seneca wirklich keinen Platz in der öffentlichen Lecture einräumen, so bringe man entschieden auf seine Privatlectüre. Es würde ein leichtes sein sie zu controliren und fruchtbar zu machen. Uebrigens wäre doch erst noch genauer zu untersuchen, ob nicht Tacitus mit Unrecht den Seneca aus der Reihe der Schulautoren verdrängt hat. Denn was bietet Tacitus eigentlich der Jugend für besonderen Bildungsstoff? Was gewinnt die Jugend aus einer detaillirten Kenntniß der entsetzlichen Wirthschaft unter einem Tiberius, Claudius, Nero, Vitellius? Kann man sich für einen Galba oder Vespasian, selbst für einen Germanicus begeistern? Ist es nicht besser von einer Messalina, Agrippina, Poppäa gar nichts zu wissen, als das was Tacitus über sie berichtet? Seine edelsten Charaktere sind Pätus Urbasa — und Seneca! Freilich ist Tacitus unübertroffener Meister in der Kunst des Schilderns und Erzählens. Mit unausgesetzter Spannung folgen wir ihm in den zusammenhängenderen Theilen seiner Werke, wir lesen vielmehr einen tragischen Dichter, als einen Historiker in ihm. Aber auch Livius weiß gut zu erzählen und das was er erzählt, ist ein für das jugendliche Gemüth viel passenderer Stoff. Auch Livius zeichnet sich aus durch edle Freimüthigkeit. Tacitus ist tiefinnig und inhaltschwer. Für den erwachsenen Mann, der mit dem Gange der Staatsverhältnisse in Monarchien vertraut ist, jedenfalls; aber ist er nicht gerade deshalb für den Jüngling zu schwer verständlich? Man hält den Tacitus für einen großen Historiker. Hat sich ein Historiker mit so viel anekdoten-

haftem Detail zu befassen, wie es Tacitus mit Vorliebe thut? Am Liberius schildert uns Tacitus den finstern, mißtrauischen Despoten. Schildert er uns aber auch den wirklich klugen Staatsmann an ihm, der mit richtigem Blicke in stehenden Heeren, in einem möglichst ausgedehnten und auf die lebenslängliche Amtsführung basirenden Beamtenwesen und ähnlichen Einrichtungen, deren Durchführung er mit ungleichem Erfolge versuchte, sichere Stützen einer absoluten Monarchie erkannt hatte? Daß die morsche Römertugend und das bereits sinkende Reich den sittlich frischen und unverdorbenen Germanen unterliegen würde, scheint Tacitus vorausgeföhlt zu haben. Hat er aber auch nur eine Ahndung davon, daß im Christenthum, jener foedissima superstio, wie er es nennt, das heilbringende Prinzip enthalten sei, welches die Menschen zur Sittlichkeit und zur Gottheit zurückführen sollte? Und kann man es ihm als Historiker verzeihen, daß er nicht einmal Juden und Christen zu unterscheiden vermochte?

Es liegt dem Zwecke unsrer gegenwärtigen Darstellung zu fern, uns ausführlicher auf Tacitus und die eben angeregten Punkte einzulassen. Möge daher ein jeder Leser die von uns aufgeworfenen Fragen sich selbst nach eigner Ueberzeugung beantworten. Möge er aber auch das einer näheren Prüfung nicht für unwerth erachten, was wir zu Gunsten Seneca's, dieses heut zu Tage unter uns fast vergessenen Autors, angeführt haben. Was man selbst liebt, das will man auch von Andern, wo nicht gleichfalls geliebt, doch geehrt und geachtet wissen.

Bemerkungen über den mathematischen Unterricht.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule in Basel.

Vierter Artikel.

(Vgl. Päd. Rev. XLVI, Nr. 7. S. 102 ff.)

Will man die Arithmetik rein als Zahlenlehre behandeln und in ihr den Begriff der Größe ganz vermeiden, so bleibt wohl nichts übrig als in ihr von der Zahlenreihe auszugehen. Ohm benutzt dieselbe freilich nicht, aber in seinem System ist auch der Begriff der Größe nicht durchaus vermieden. Er erklärt die ganzen absoluten Zahlen als Anzahlen, d. h. als Größen oder wenigstens als Darstellungen von Größen; geht daher im Grunde von dem Begriff der Größe aus, welcher dann freilich später ganz außer Acht gelassen wird. Außerdem sind bei ihm die Brüche, die algebraischen Zahlen und die Operationen mit ihnen — wie ich in meinem früheren Aufsatze in der Rev. schon ausführlicher nachgewiesen habe — zwar bestimmte, aber durchaus leere Begriffe: sie sind bestimmt durch die Beziehungen, welche zwischen ihnen und zu andern Begriffen festgestellt sind; sie sind leer, weil es wenigstens innerhalb des Systems durchaus an Vorstellungen fehlt, welche unter sie fallen. Wegen der Leerheit seiner Begriffe scheint mir aber das Ohm'sche System für den gewöhnlichen schulmäßigen Unterricht in der Mathematik nicht besonders brauchbar zu sein.

Betrachtet man dagegen die Zahlen als die Begriffe von der Stelle, welche ein bestimmtes Glied einer Reihe in dieser einnimmt; führt man die Operationen an Zahlen auf solche in der Zahlenreihe zurück; zeigt man die Nothwendigkeit, die Zahlenreihe über den ursprünglichen Anfangspunkt hinaus fortzusetzen, neue Glieder zwischen die anfänglichen einzuschalten, die Zahlenlinie durch Hinzufügung der lateralen Reihen zu einer Zahlenfläche zu erweitern: so kann man ein System der Arithmetik erhalten, gegen welches in rein wissenschaftlicher Beziehung nichts eingewendet werden kann, und in welchem der Begriff

der Größe durchaus vermieden ist; man hat es in diesem System auch nicht mit leeren Begriffen zu thun, indem alle in ihm vorkommenden durch die Zahlenlinie und Zahlenfläche einen anschaulichen Gehalt bekommen. Trotzdem glaube ich, daß aus pädagogischen Rücksichten die Behandlung der Arithmetik als ein Zweig der allgemeinen Größenlehre den Vorzug verdient, ja daß die Meinung, der Schüler werde sich jemals in jenes System so recht hineinarbeiten, wirklich in dem Sinne desselben denken, auf Täuschung beruht. Um diese Ansicht zu begründen, muß auf die Entwicklung der Zahlenbegriffe in der Seele des Kindes etwas näher eingegangen werden.

Allerdings lernt das Kind die Zahlen zunächst nur als Glieder einer Reihe kennen: es lernt die Zahlwörter in ihrer herkömmlichen Folge auswendig, und die Zahlen sind ihm anfangs nichts als gewisse Zeichen, die in einer festen Ordnung auf einander folgen. So wie aber der Rechenunterricht beginnt, — namentlich wie der erste Unterricht jetzt in der Regel erteilt wird — tritt diese Auffassungsweise ganz in den Hintergrund: das Kind wird angewiesen, die Zahlen als Anzahlen von Punkten, Pfunden, Thalern u. s. w. zu betrachten und, da es doch mehr mit benannten als mit unbenannten Zahlen operirt, gezwungen sich in diese Anschauungsweise hinein zu leben. Dem Rechenunterricht wird viele Jahre hindurch viel Zeit und Kraft gewidmet; auch in seinem übrigen Leben hat das Kind beinahe mehr mit Anzahlen als mit der Zahlenreihe zu thun; und so wird eine weit ausgebreitete und gut durchgearbeitete Vorstellungsmasse gebildet, in welcher die Zahlenvorstellungen nur als Vorstellungen von Anzahlen und auf Engste mit den Größenvorstellungen verschmolzen enthalten sind.

Jetzt kommt der Unterricht in der Arithmetik hinzu und die Zahl wird, nehmen wir an, in seinem theoretischen Theil nur als Glied der Zahlenreihe betrachtet. Diese Vorstellungsweise kann aber nicht aus jener durch das Rechnen im Unterricht und Leben gebildeten Vorstellungsmasse herausgearbeitet werden; denn kaum Anklänge von ihr kommen in letzterer noch vor. Sie findet aber auch keine anderen Anknüpfungspunkte, denn jedesmal, wenn es zu Anwendungen kommt, muß die ihr eigenthümliche Anschauungsweise verlassen und mit der der Anzahl vertauscht werden. Die durch den theoretischen Unterricht in der Arithmetik gebildete Vorstellungsmasse wird also ganz isolirt dastehen, sie wird eben nur für jenen Unterricht und für weiter nichts gebraucht werden; die in ihr enthaltenen Vorstellungen werden aber in einer früher ausgebildeten mächtigen und mit allen übrigen geistigen

Gebilden vielfach verknüpften Vorstellungsmasse noch einmal vorhanden sein; und diese letztere muß bei dem theoretischen Unterrichte selbst zu Hülfe gerufen werden. Es kann daher nicht ausbleiben, daß die Glieder der ersten Vorstellungsmasse durch die entsprechenden der letztern immer wieder aus dem Bewußtsein verdrängt werden, daß der Schüler in der ihm in dem arithmetischen Unterrichte gelehrtten Sprache antwortet, aber sich die Dinge auf die vom Rechenunterricht her gewohnten Weise vorstellt; daß er sagt: „3 zu b addiren heißt, in der Zahlenreihe vom bten Gliede an um drei Schritte fortzählen“ und denkt: „3 zu b addiren heißt, b Dinge und 3 Dinge zusammenwerfen“. Die ganze Theorie der Zahlenreihe wird dem Schüler ein Gebiet bleiben, in welchem er sich nie heimisch fühlt, und welches er verlassen wird, sobald der äußere, durch den Unterricht ausgeübte Zwang aufhört; ja welches er im Grunde nie betritt, sondern nur zu betreten scheint. Daß der Begriff der Zahlenreihe später im Unterrichte als Nebenbegriff hinzugebracht, daß er dann mit Nutzen zur Erläuterung mancher Begriffe — z. B. der Definitionen des Größer und Kleiner bei algebraischen Größen — mit Vortheil benutzt wird, soll hier nicht getadelt, sondern vielmehr empfohlen werden; es hängt von der Ausdehnung, in welcher der arithmetische Unterricht erteilt wird, ab, ob es geschehen muß oder auch unterlassen werden kann.

Eine ähnliche Schwierigkeit tritt bei der Einübung der allgemeinen Definitionen des Products, des Quotienten u. s. w. hervor: auch hierbei wird der Schüler lange Zeit sagen: $\frac{a}{x}$ ist die Zahl, welche mit x multiplicirt a giebt“ und denken: „es ist der xte Theil von a“. Indessen ist das Verhältniß hiebei doch wesentlich günstiger: die Begriffe, welche mit einander vertauscht werden sollen, stehen nicht disparat neben einander, sondern der eine ist als besonderer Fall unter dem andern enthalten, und die Nothwendigkeit den allgemeinem aus dem speciellern herauszuarbeiten, wird fühlbar genug. Trotzdem will ich nicht läugnen, daß viele Schüler trotz unsers arithmetischen Unterrichts in ihrem eigentlichen Denken das Dividiren immer als Theilen auffassen und sich nie zu dem allgemeinem Begriff dieser Operation erheben, sich wenigstens nie mit hinreichender Leichtigkeit desselben bedienen.

Uebrigens muß man sich, wenn man die Arithmetik als reine Zahlenlehre behandelt, fast nothwendig eine großartige Erschleichung zu Schulden kommen lassen, auf welche hier noch mit ein paar Worten

hingewiesen werden mag. Der Arithmetik muß dann streng genommen eine allgemeine Größenlehre folgen — und Ohm hat sie ja auch folgen lassen —; sonst fehlt Sätzen wie $a \text{ Zhlr.} + b \text{ Zhlr.} = (a + b) \text{ Zhlr.}$ ihre wissenschaftliche Begründung. Ja für denjenigen, der streng auf dem Standpunkt der Zahlenlehre stehen bleibt und sich aller Reminiscenzen aus dem Rechnen und den speciellen Größenwissenschaften entschlägt, haben solche Zeichen wie $a \text{ Zhlr.} + b \text{ Zhlr.}$ oder $a \text{ Zhlr.}$ gar keine Bedeutung; denn er weiß nicht, was es heißt, zwei Größen addiren oder eine Größe mit einer Zahl multipliciren; er kennt ja nur die Operationen in der Zahlenreihe oder die leeren Begriffe der Ohmschen Arithmetik. Ich glaube zwar selbst, daß die Erschleichung, welche man begeht, indem man Sätze und Begriffe der reinen Zahlenlehre ohne Weiteres auch auf Größen ausdehnt, den wenigsten Schülern zum Bewußtsein kommen wird; aber wenn man hierauf Rücksicht nehmen wollte, so würde man gar viele Sätze der Mathematik unbewiesen lassen können. Gerade durch die Strenge der Methode soll der Unterschied zwischen dem, was auf wissenschaftliche Weise bewiesen, und dem, was man durch einen gewissen Tact geleitet für wahr annimmt, zum Bewußtsein gebracht werden. Und es heißt doch wahrlich Rücken zeigen und Kamele hinunter schluden, wenn man den Satz $a \cdot b = b \cdot a$ beweist und eine so weit greifende Voraussetzung ohne weitere Begründung zuläßt. Die der Arithmetik nachgeschickte allgemeine Größenlehre würde aber nicht allein eine ziemlich langweilige Wiederholung der erstern werden, sondern es würde auch den arithmetischen Unterricht sehr hindern, wenn man mit allen Anwendungen auf benannte Zahlen und auf die Geometrie so lange warten müßte, bis die Arithmetik so weit vollendet wäre, daß man ihr eine allgemeine Größenlehre nachschicken könnte. Auch in dieser Beziehung scheint es mir daher rathfamer, von dem Begriff der Größe auszugehen und die arithmetischen Operationen zunächst als Operationen an und mit Größen aufzufassen.

Allerdings muß man auch, wenn man den letztern Weg einschlägt, sich endlich bis zu dem Begriff der reinen — als Multiplikator gedachten — Zahl erheben, welcher noch von dem der unbenannten Zahl, oder eigentlich Zahlengröße, zu unterscheiden ist. Es ist dieses wenigstens dann nöthig, wenn man den arithmetischen Unterricht bis über eine gewisse Grenze hinaus fortzusetzen hat, indem wohl kaum eine einigermaßen umfassende Theorie der Potenzen ohne ihn möglich ist. Es hat aber für den Schüler Schwierigkeiten, sich zu dem Begriff der reinen Zahl, welcher nichts ist als der Begriff gewisser, mit einer

Größe vorzunehmender Operationen, also gewissermaßen ein Imperativ in, nur den Befehl enthält, daß etwas geschehen soll, zu erheben. Man muß deshalb viele Sorgfalt darauf verwenden, diesen Begriff aus denen, welche dem Schüler vom gemeinen Rechnen her geläufig sind, herauszuarbeiten; man muß öfters auf ihn zurückkommen, bis man sicher sein kann, daß der Schüler ihn in der gehörigen Abstraction faßt, wirklich den des Multiplikators von dem des Multiplicanden getrennt hat.

Schon bei der ersten Aufstellung des Begriffs der Multiplication muß man daher den Schüler darauf aufmerksam machen, daß die 5 in 5 Thlr. im Grunde eine ganz andere Bedeutung hat, als wenn sie allein steht. Die allein stehende 5 bedeutet ein aus 5 gleichen Theilen bestehendes Ganze, also eine Größe, wobei nur unbestimmt oder willkürlich gelassen ist, was man sich unter diesem 5 mal in dem Ganzen enthaltenen Theil denken soll. Die 5 in 5 Thlr. giebt dagegen an, welche Operationen mit dem Thaler vorgenommen werden sollen, um eine gewisse Größe zu erhalten: daß man ihn nämlich 5 mal setzen und die 5 Thaler als Theile zu einem Ganzen verbinden soll. Er wird dann leicht begreifen, daß man die Operationen, welche 5 hier angiebt, auch an irgend einer andern Größe a ausführen kann, und daß man dann a mit 5 multiplicirt. Eine ähnliche Herleitung ist an allen den Stellen zu wiederholen, wo der Multiplikator in einer neuen Form auftritt, wo er ein Bruch, eine negative Zahl, später auch irgend ein anderer zusammengesetzter Ausdruck ist. Daß man der 5 auch jene abstracte Bedeutung geben kann, wenn sie allein steht, mag dem Schüler bis auf spätere Zeiten (z. B. bis zur Potenzlehre) oder auch auf immer verborgen bleiben, sowie man ihm auch die Definition der Gleichheit reiner Zahlen — sie sind gleich, wenn dieselbe Größe, was für eine sie auch ist, mit ihnen multiplicirt, gleiche Producte (gleiche Größen) liefert — schwerlich so bald wird verständlich machen können. Freilich läßt man dann auch, wenn man aus $a = b$ — vorausgesetzt daß diese Gleichung stattfindet, wenn a und b unbenannte Zahlengrößen bedeuten — $x \cdot a = x \cdot b$ schließt, sich eine Erschleichung zu Schulden kommen; aber sie wird kaum zu umgehen sein, und wenn der Schüler erst auf sie aufmerksam geworden ist oder werden kann, dann läßt sich die Lücke leicht ausfüllen.

Im vorigen Jahrgange der Revue hat Herr Prof. Strümpell einen Aufsatz über die Art und Weise abdrucken lassen, wie man den Schüler in den Begriff des Negativen einführen kann und dabei die Zahlen-

linie benutzt. Ich glaube, daß, wenn man Operationen an Größen betrachtet, die Sache auch keine Schwierigkeiten hat.

Bildet man die Summen, Differenzen, Producte und Quotienten aus ganzen (absoluten) Zahlen, diese als unbenannte Zahlgrößen betrachtet, so ist es leicht zu zeigen, daß zwar die Summen und Producte, nicht aber die Differenzen und Quotienten eben solchen Zahlen gleich sind, sich als solche berechnen lassen. Um die Differenz $5 - 8$ zu erhalten, muß man in 5 die 8 als Theil weglassen; dieses ist aber nach den Begriffen des Schülers unmöglich, da 8 nicht in 5 als Theil enthalten ist. Wenn nun aber auch $5 - 8$ keiner absoluten Zahl gleich ist, so könnte diese Differenz trotzdem noch irgend eine Bedeutung besitzen. Es ist nun die Frage, ob sie in gewissen Fällen eine Bedeutung hat, oder immer ein bedeutungsloses Zeichen ist.

Statt 8 im Ganzen als Theil wegzunehmen, kann man auch die sämtlichen Einheiten von 8 nach einander wegnehmen. Hat man nun aber von 5 5 Einheiten als Theile weggenommen, so bekommt man 0. Hiervon sind noch 3 Einheiten als Theile wegzunehmen, oder es ist noch 3 zu subtrahiren. Statt der Differenz $5 - 8$ erhält man also zunächst $0 - 3$.

Man bezeichne $0 - 3$ vorläufig mit x , so ist $0 = x + 3$ oder $3 + x = 0$. Die mit x bezeichnete Differenz muß also die Eigenschaft besitzen, mit 3 addirt 0 zu geben.

Um zu bestimmen, ob ein solches x denkbar (eigentlich vorstellbar) ist, versuche man der 3 verschiedene Einheiten zu Grunde zu legen. Wählt man als Einheit ein Pfund, einen Thaler, einen Fuß, so kann man sich unter x nichts vorstellen; denn es giebt nichts, was zu 3 Pfund, 3 Thaler, 3 Fuß als Theil hinzugefügt, diese vernichtet. Wählt man aber als Einheit einen Thaler Einnahme, einen Weg von einem Fuß nach einer bestimmten Richtung, eine Kraft von einem Pfund, welche nach einer bestimmten Richtung wirkt: so sieht man, daß x in diesen Fällen seine gute Bedeutung besitzt, daß es 3 Thaler Ausgabe, einen Weg von 3 Fuß oder eine Kraft von 3 Pfund von entgegengesetzter Richtung bezeichnet. Es giebt also in vielen Fällen ein x , was mit einer Größe a addirt 0 giebt, so daß x und a sich gegenseitig aufheben oder vernichten; und man nennt ein solches x das Entgegengesetzte von a . Da in allen Fällen aus $a + x = 0$ auch $x + a = 0$ folgt, so ist, wenn x das Entgegengesetzte von a ist, auch a das von x .

Zu den Operationen, durch welche man aus einer Einheit eine

Größe erzeugen kann, kommt nun noch das Nehmen des Entgegengesetzten der Einheit. Die durch die positive Zahl $+ 3$ bezeichnete Größe ist nun eine solche, welche die Einheit selbst dreimal als Theil enthält, oder welche entsteht, wenn man die Einheit selbst mit 3 multiplicirt; die durch $- 3$ bezeichnete eine solche, welche das Entgegengesetzte der Einheit dreimal enthält oder entsteht, wenn man das Entgegengesetzte der Einheit nimmt und dieses mit 3 multiplicirt. 3 und $+ 3$ bezeichnen daher gleiche Größen, sind also selbst gleich; in $+ 3$ wird durch das Zeichen $+$ nur noch besonders hervorgehoben, daß man die Einheit selbst und nicht etwa ihr Entgegengesetztes auf eine gewisse Weise weiter behandeln soll. 0 endlich bezeichnet dasjenige, was durch Addition der Einheit und ihres Entgegengesetzten oder durch Subtraction der Einheit von der Einheit genommen wird.

Es ist nicht schwer, diese Begriffe dem Schüler zur Klarheit zu bringen und durch die Fortsetzung des Unterrichts wird er sich derselben auch allmählig geläufig bedienen lernen. Die bekannten Sätze über die Addition und Subtraction algebraischer Zahlen lassen sich dann leicht herleiten. Die durch $(+ 6) + (- 8)$ bezeichnete Größe z. B. muß aus 6 Einheiten und 8 Entgegengesetzten der Einheit bestehen, bei der Addition beider heben sich die 6 Einheiten und 6 Entgegengesetzte der Einheit dem Begriff des Entgegengesetzten gemäß auf. Das Ganze enthält also noch 2 mal das Entgegengesetzte der Einheit oder ist $= - 2$. Die durch die Differenz $a - b$ bezeichnete Größe erhält man, wenn man in a den Theil b wegläßt. In einer Größe $m + x$ verschwindet aber der Theil x , wenn man das Entgegengesetzte von x , es sei y , addirt; denn man erhält dann $(m + x) + y = m + (x + y) = m$. Die Subtraction des b von a wird also durch die Addition des Entgegengesetzten von b zu a ausgeführt.

Die Multiplication einer algebraischen Größe mit einer absoluten Zahl ergibt sich aus dem Begriffe dieser Operation von selbst; der Erklärung der Multiplication mit einer algebraischen Zahl muß dagegen die Entwicklung des Begriffs der reinen, als Multiplicator gedachten algebraischen Zahl vorangehen. Ist nun x die Einheit, so giebt die $+ 3$ in $+ 3 x$ an, daß die Einheit selbst mit 3 multiplicirt werden soll; die $- 3$ in $- 3 x$ schreibt vor, daß von x das Entgegengesetzte genommen und dieses mit 3 multiplicirt werden soll; der 0 in $0 x$ dagegen die Addition von x und seines Entgegengesetzten. Bei der Multiplication sollen nun die durch den Multiplicator angegebenen oder vorgeschriebenen Operationen am Multiplicand ausgeführt

werden: mit einer positiven Zahl multipliciren heißt daher den Multiplicand selbst mit ihrem absoluten Werthe multipliciren u. s. w. Zu der Begriff der Multiplication mit einer algebraischen Zahl erst festgestellt, so macht dann die Division weiter keine Schwierigkeiten. Durch 3 wird dividirt, wenn man eine als vorhergegangen gedachte Multiplication mit 3 wieder aufhebt. Da nun mit 3 multiplicirt wird, wenn man etwas 3 mal setzt und die 3 gesetzten gleichen Dinge als Theile zu einem Ganzen vereinigt: so wird durch 3 dividirt, wenn man den Dividend in 3 gleiche Theile zerlegt und einen dieser Theile setzt; daher ist $+ 12 : 3 = + 4$, $- 12 : 3 = - 4$. Mit $- 3$ wird multiplicirt, wenn man vom Multiplicand das Entgegengesetzte nimmt und dieses mit 3 multiplicirt; mit $- 3$ wird daher dividirt, wenn man mit 3 dividirt und vom Quotienten das Entgegengesetzte setzt; daher $+ 12 : - 3 = - 4$ u. s. w.

Hält man seine Schüler für feinere Untersuchungen fähig, so mag man auch noch die Frage aufstellen, wovon es abhängt, ob auf gewisse Größen sich der Begriff des Gegensatzes anwenden läßt oder nicht. Das Beispiel von Einnahme und Ausgabe — was dem Schüler überhaupt am geläufigsten ist und das eigentliche Wesen der positiven und negativen Größe weit deutlicher hervortreten läßt, als das früher häufig gebrauchte von Vermögen und Schulden — leitet leicht zu dem Gedanken hin, daß die algebraische Größe $+ a$ in einer solchen Beziehung zu einer andern Größe m gedacht wird, daß sie mit ihr vereinigt zu ihr den Theil a hinzufügt; die algebraische Größe $- a$ dagegen in einer solchen, daß sie bei ihrer Vereinigung mit m in ihr den Theil a wegschafft. Auf eine Größe kann überhaupt nur dann der Begriff des Gegensatzes angewendet werden, wenn sie zu einer andern in einer solchen Beziehung entweder wirklich gedacht wird oder doch gedacht werden könnte. Man gewinnt also den Begriff von $\pm a$ aus dem von a , wenn man den der Addition oder Subtraction von a in den von a selbst mit aufnimmt, das Theilhinzufügen oder Theilwegnehmen als eine qualitative Nebenbestimmung von a betrachtet. Ich muß indessen gestehen, daß mir diese Betrachtung für meine Schüler noch immer zu fein vorgekommen ist, so wie daß ich durch das Nebeneinanderstellen dieser beiden Begriffssreihen Verwirrung hervorzubringen fürchtete, und es daher bei der ersten Betrachtungsweise bewenden ließ.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß hier nur die Hauptpunkte der Lehre von den algebr. Zahlen angegeben sind, und daß im Unterricht noch manches hinzukommen muß; so wie daß es sich hier nicht

um eine streng wissenschaftliche, sondern um eine schulmäßige Darstellung für den ersten arithmetischen Unterricht handelt.

Es ist schon oben darauf hingewiesen, daß der Schüler die wissenschaftlichen Definitionen der Arithmetik zwar dem Wortlaute nach aufsaßt, in seinem Denken sich jedoch derjenigen Begriffe bedient, welche ihm vom Rechenunterrichte her geläufig geworden sind, also das Dividiren z. B. sich als ein Theilen vorstellt. Da es indessen nothwendig ist, daß der Schüler sich an jene allgemeineren Begriffe gewöhnt, seine beschränkten Vorstellungen allmählig zu jenen ausarbeitet: so muß man bei jeder Gelegenheit auf die wissenschaftlichen Definitionen zurückgehen, sie immer und immer wieder zur Anwendung bringen. Dies ist aber nur dann thunlich, wenn sie in möglichst handlicher Form ausgedrückt sind, sollte auch der Form nach die wissenschaftliche Schärfe etwas darunter leiden. Es ist dies auch schon deshalb rathsam, weil durch das Hinzufügen genauerer Bestimmungen, deren Nothwendigkeit der Schüler nicht fühlt, das Verständniß erschwert, weil der ihm überflüssig vorkommende Wortschwall den eigentlichen Sinn verdeckt.

Für die 4 ersten Operationen möchten sich folgende Definitionen empfehlen:

„Eine Größe addiren heißt: sie als Theil hinzufügen.“

„Eine Größe subtrahiren heißt: sie als Theil weglassen (wegnehmen).“

„Mit einer Zahl multipliciren heißt: eine Größe so behandeln, wie sie angiebt“, wo dann bei jeder neuen Art von Zahlen näher bestimmt werden muß, welche Behandlung sie angiebt.

„Mit einer Zahl dividiren heißt: sie als Factor (Multiplicator) weglassen.“

Die Definition der Division, „dividiren heißt: eine Größe finden, welche mit dem Divisor multiplicirt den Dividend giebt (eigentlich: ein Product giebt, welches dem Dividenten gleich ist)“ macht schon ihrer Weiterschweifigkeit wegen dem Schüler große Schwierigkeiten, obgleich natürlich die in ihr ausgedrückte Eigenschaft des Quotienten und ebenso die entsprechende der Differenz ihm vollkommen geläufig werden muß.

Die Begriffe des arithmetischen und geometrischen Verhältnisses scheinen mir dagegen in der Arithmetik ihre gute Berechtigung zu haben und sehr mit Unrecht aus ihr verdrängt zu sein. Es ist eben ganz etwas andres, wenn ich frage „was muß ich zu b addiren, um

a zu erhalten“ oder wenn ich b von a als Theil wegnehme; wenn ich frage „mit welcher Zahl muß ich b Thlr. multipliciren, um a Thaler zu erhalten“ oder wenn ich b in a Thl. als Factor weglasse, wenn auch zuletzt in beiden Fällen die mechanische Ausrechnung sich gleich gestaltet. Gerade der Gleichheit der Ausrechnung wegen ist indessen der Schüler nur zu sehr zur Verwechslung der entsprechenden Begriffe geneigt; man sollte daher schon im gemeinen Rechnen zwischen dem Theilen und dem Enthaltensein genau unterscheiden, was auch aus rein praktischer Rücksicht rathsam ist. In der Arithmetik soll man dagegen die Definitionen der Subtraction und Division so fassen, daß sie nur für diese Operationen im engern Sinne gelten und erst an einer viel spätern Stelle die Lehre von den Verhältnissen folgen lassen. Wenn man darin eine unnöthige Weitläufigkeit erblickt, so vergesse man doch nicht, daß Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe mit einiger Mühe nicht zu theuer bezahlt ist. Unter den Aufgaben zur Einübung der ersten arithmetischen Begriffe dürfen denn allerdings solche wie: „um wie viel ist a Thlr. größer als b Thlr.“, „wieviel mal ist a Thlr. in b Thlr. enthalten“*) nicht vergessen werden.

Jeder Lehrer weiß, wie schwer es hält, den Schüler zum Behalten der sogenannten Gesetze des Rechnens zu bringen und ihm die nöthige Fertigkeit in ihrer Anwendung zu verschaffen. Viel muß hierbei natürlich die Uebung thun, indessen die Art der Darstellung ist auch nicht ohne Einfluß. Es mag mir daher erlaubt sein, den von mir eingeschlagenen Weg hier kurz zu schildern.

Schon bei der Aufstellung der Begriffe der vier ersten Grundoperationen, wo vorläufig nur mit Größen und ganzen absoluten Zahlen operirt wird, wird der Schüler mit diesen Gesetzen, so weit sie sich auf die beiden synthetischen Operationen beziehen, bekannt gemacht, freilich nur vorläufig und unter der stillschweigenden Voraussetzung, daß er sie doch noch wieder vergißt oder wenigstens fürs Erste mit ihnen nicht viel anzufangen weiß. Hat man b zu a addirt, so liegt

*) Auflösung: a $\mathcal{R}_c$ sei in b $\mathcal{R}_c$ x mal enthalten. Dann ist a $\mathcal{R}_c$ x = b $\mathcal{R}_c$, (a x) $\mathcal{R}_c$ = b $\mathcal{R}_c$, a. x = b, x. a = b, x = $\frac{b}{a}$. Oder, a $\mathcal{R}_c$ ist in b $\mathcal{R}_c$ $\frac{1}{a}$ -mal enthalten; 1 $\mathcal{R}_c$ in b $\mathcal{R}_c$ b mal; folglich a $\mathcal{R}_c$ in b $\mathcal{R}_c$ $\frac{1}{a}$. b = $\frac{b}{a}$ mal.

es nah, noch eine dritte Größe c zu addiren; es ergibt sich leicht, daß es hierbei einerlei ist (d. h. gleiche Ergebnisse liefert), in welcher Folge man b und c addirt, daß man auch statt der einzelnen Theile b und c ihre Summe $(b + c)$ hinzufügen kann; denn die Ergebnisse, welche man auf diese drei verschiedenen Arten bekommt, $(a + b) + c$, $(a + c) + b$, $a + (b + c)$, bestehen zuletzt aus denselben Theilen a , b , c . Die in der Gleichung $(a + b) + c = (a + c) + b = a + (b + c)$ liegenden Sätze werden dann in ihren verschiedenen Formen ausgesprochen: Wenn mehrere Größen nach einander addirt werden sollen, so ist es einerlei, in welcher Folge es geschieht, ob man sie einzeln oder ihre Summe addirt; zu einer Summe wird etwas addirt, wenn man u. s. w.; eine Summe wird addirt, wenn man u. s. w. Nach der Aufhellung des Begriffs der Multiplication folgt dann die Herleitung der Sätze: $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$, $a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$, $(a \cdot b) \cdot c = (a \cdot c) \cdot b = a \cdot (b \cdot c)^*$, zunächst unter der Voraussetzung, daß die Multiplicatoren ganze Zahlen sind: auch diese Sätze werden in allen möglichen Formen in Worten ausgedrückt. Nun geht es an die Lehre von den Brüchen und algebraischen Größen oder Zahlen, wo von den Gesetzen des Rechnens keine Anwendung gemacht, sondern alles aus den Grundbegriffen selbst hergeleitet wird. Die Beispiele zu den Brüchen werden in Buchstaben gegeben, um den Schüler bei einer ihm schon bekannten Sache an eine ihm noch nicht geläufige Bezeichnung zu gewöhnen; die zu den algebraischen Zahlen in bestimmten Zahlen, um das Verständniß einer dem Schüler noch fremden Sache nicht durch eine ihm ungeläufige Bezeichnung zu erschweren. Die letztern werden dann auch zugleich benutzt, um den Schüler in dem Gebrauch der Klammern zu üben und ihm deren Bedeutung klar zu machen.

Ist dieses abgemacht, so geht es dann an das Buchstabenrechnen, und zwar auf die Weise, daß dem Schüler gleich Aufgaben gegeben werden, welche er nicht nach gegebenen Regeln auszurechnen, sondern deren Auflösung er selbst aufzufinden hat. Man kann hierbei den Meier Hirsch — um eben ein allgemein bekanntes Buch zu nennen — benutzen; muß indessen die Zahl der Aufgaben bedeutend vergrößern. Die in den Aufgaben vorkommenden Buchstaben werden entweder als Zeichen für Größen, oder — wo sie dem Sinne der Formel nach reine Zahlen sein müssen — als ganze absolute Zahlen betrachtet. Der

*) woraus denn auch folgt: $a \cdot b = 1 \cdot a \cdot b = 1 \cdot b \cdot a = b \cdot a$; $a \cdot b = 1 \cdot a \cdot b = 1 \cdot b \cdot a = b \cdot a$

Kürze wegen und um den spätern Unterricht vorzubereiten ist es indessen rathsam, Potenzen mit absoluten ganzen Exponenten von Anfang an zu benutzen, wobei denn freilich a^3 nur als ein abgekürztes Zeichen für $a \cdot a \cdot a$ betrachtet wird.

Die für die synthetischen Operationen geltenden Gesetze des Rechnens werden da, wo sie bei den Aufgaben zur Anwendung kommen, von Neuem vielfach wieder hergeleitet; sie werden auch auf die Weise ausgedrückt, daß man die Begriffe der algebraischen Summe, von Hauptzahl und Coefficient dabei benutzt. Es müssen nun aber auch die für die analytischen Operationen geltenden Gesetze hergeleitet werden und zwar immer da, wo sie bei der Auflösung der Aufgaben zur Anwendung kommen; außerdem auf eine solche Weise, daß der Schüler die zu ihnen führende Schlussreihe jeden Augenblick durchlaufen kann. Die bekannte Herleitungsweise, bei welcher man z. B. $a : \frac{b}{c} = x$ setzt, daraus die Gleichungen $a = x \cdot \frac{b}{c}$, $a = \frac{x \cdot b}{c}$, $a \cdot c = x \cdot b$ und endlich $\frac{a \cdot c}{b} = x$ herleitet, ist dazu nicht geeignet; weit zweckmäßiger scheint mir die Methode, bei welcher man jede analytische Operation als Wiederaufhebung einer vorangegangenen synthetischen betrachtet. Man würde also z. B. in obigem Beispiele schließen: $\frac{b}{c}$ wird als Factor hinzugefügt, wenn man mit b multiplicirt und durch c dividirt; es wird daher durch $\frac{b}{c}$ dividirt oder $\frac{b}{c}$ als Factor weggeschafft, wenn man erst die Division mit c und dann die Multiplication mit b wieder aufhebt, also erst mit c multiplicirt und dann mit b dividirt. Mit dem Ausdruck der dabei aufgefundenen Sätze in Worte muß man sparsam umgehen, damit die Menge der zu merkenden Sätze den Schüler nicht verwirre. Alle Herleitungen müssen bei den einzelnen Aufgaben so lange wiederholt werden, bis endlich die Anwendung der einzelnen Gesetze des Rechnens dem Schüler vollkommen mechanisch, und die Herleitungsmethode so geläufig geworden ist, daß er sich auch in solchen Fällen, in welchen ihn der Mechanismus in Stich läßt, zu helfen weiß.

Es kann nicht fehlen, daß der Schüler hiebei, wenn auch nur instinktmäßig, die Ueberzeugung gewinnt, daß die Gesetze des Rechnens nicht allein für ganze absolute Zahlen, sondern ganz allgemein gelten. Es hängt von der Vorbildung der Schüler und von dem Endziel, bis

zu welchem sich der mathematische Unterricht erstrecken soll, ab, ob man an dieser oder an einer spätern Stelle eine systematische Zusammenstellung der Gesetze des Rechnens mit allgemeingültigen Beweisen geben muß oder nicht. Jedenfalls muß bei den für die synthetischen Operationen geltenden auf ihre Allgemeingültigkeit an einer entsprechenden Stelle, bei den Aufgaben, hingewiesen werden.

Haben die Schüler sich eine hinreichende Fertigkeit im Buchstabenrechnen erworben, so ist es dann an der Zeit, zu Anwendungen, namentlich zu den Gleichungen des ersten Grades über zu gehen.

Ich habe schon früher in der Revue nachzuweisen gesucht, daß für manche Schulen eine Recapitulation der arithmetischen Grundbegriffe in möglichst wissenschaftlicher Form in einer spätern Zeit am Platze ist, und einige Andeutungen für eine solche gegeben. Ich will hier nicht auf jenen spätern Unterricht zurückkommen, obgleich ich die dort gegebene Probe jetzt in manchen Punkten verändern könnte; und ich brauche auch wohl kaum hinzuzufügen, daß das im vorliegenden Artikel Gesagte sich nicht auf jene spätere, in wissenschaftlicher Beziehung ergänzende Wiederholung, sondern auf den ersten Unterricht bezieht.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. P ä d a g o g i k.

Die Aufgabe unserer Gelehrtenschule in der Gegenwart. Von Dr Robert Otto Gilbert, Geh. Kirchen- und Schulrath. Leipzig bei V. G. Teubner. 1857. 16 S.

„Nach vielen schweren Prüfungen“, denen das Gymnasium zu Zwickau im Königreich Sachsen durch die Nothwendigkeit mehrerer rasch auf einanderfolgenden Recto rwechsel ausgesetzt war, wurde am 20. April d. J. Prof. Dr. Krahnert in das Rectorat daselbst eingeführt. Bei dieser Gelegenheit hielt Geh. Rath Dr. Gilbert von Dresden eine Rede über die Aufgabe der Gelehrtenschule in der Gegenwart, wobei er eine wissenschaftliche, eine social-politische und eine religiös-kirchliche Aufgabe unterschied.

Vom Standpunkte der Theorie aus läßt sich allerdings eine solche Trennung mehrerer selbständiger Zielpunkte nicht rechtfertigen. Denn der wissenschaftliche Zweck muß selbst eingehen in den sittlich-religiösen Erziehungszweck, und wenn dieser erreicht wird, geschieht zugleich den social-politischen Anforderungen Genüge, weshalb auch, wie der Redner selbst angiebt, die in dieser Beziehung stattfindenden Einwirkungen bloß von indirecter Art sein dürfen. Es läßt sich eben so wenig billigen, daß die Humanitätsstudien als Hülfsmittel zur Erwerbung formeller Bildung gepriesen werden, und auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaften darf sich auch eine Gelehrtenschule nicht bloß mit elementarer Gründlichkeit begnügen, wie Herr Geh. Rath Gilbert meint. Aber abgesehen von diesen Mängeln, können wir der edlen Gesinnung, die in der Rede herrscht, und der unbefangenen Auffassung der historischen Entwicklung unserer Gymnasien unsere Anerkennung nicht versagen, und wir möchten wünschen, daß alle Ministerial- und Schulräthe von gleichem Geiste erfüllt wären.

Um einiges Einzelne herauszuheben, so verbindet der Redner mit der Forderung, daß das Gymnasium an seiner Grundlage, dem Studium der klassischen Litteratur festhalte, die Warnung vor slavischer Nachahmung fremder Muster. Er erinnert auch daran, daß die Religion nur zum Theil Heilserkenntniß, zu einem andern Theile aber Uebung im erkannten Heile sei, und während er es mit Recht als ein leuchtendes Vorbild ansieht, daß die Reformation, die Gründerin unserer Gymnasien, dieselben in den Focus christlicher Erkenntniß gestellt

habe, spricht er doch zugleich die ernstesten Worte aus: „daß in unserer Zeit wieder erwachte religiöse und kirchliche Leben ist noch in vielen seiner Erscheinungen krankhaft und ungesund und verzerrt, mehr Wirkung der Reflexion als eines tiefen innern Heilsbedürfnisses, mehr Sache der Parteistellung als der Herzensstellung, mehr bemerklich durch den Eifer, welcher nach außen, als durch den, welcher uns eigne Herz schlägt, und nicht sowohl in dem Geiste der Liebe, welcher sammelt und erleuchtet und bei Jesu Christo im rechten einigen Glauben erhält, als in dem ausschließenden Hasse stark“.

Frang. Christiansen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Basilus des Großen Rede an christliche Jünglinge über den rechten Gebrauch der heidnischen Schriftsteller. Griechischer Text mit deutschen Anmerkungen von Dr. G. Pothholz, Professor am Gymnasium zu Weimar. Jena, Mauke. 1857. S. XXII. und 153.

Wenn in den ersten Jahrhunderten der christlichen Zeit von den großen Theologen und Bischöfen die heidnische Litteratur geringgeachtet oder gänzlich verschmäht und von dem Unterrichte, welchen junge für den Dienst der Kirche sich vorbereitende Christen genossen, ausgeschlossen worden wäre, so dürfte wohl ein solches Verfahren für jene Zeiten fast gerechtfertigt erscheinen, da das Christenthum, damals noch im Entstehen begriffen, und vielfach angefeindet, erst feste Wurzel schlagen, sicheren Boden gewinnen, sich glaubensstarke und kampfesmuthige Genossen verschaffen mußte, und deshalb auch, gegenüber dem zwar siedenden und absterbenden, aber doch weitverbreiteten Hellenenthume mit seiner Litteratur, Philosophie und Religion, sich genöthigt sehen konnte, alle entgegenwirkenden und möglicherweise schädlichen Elemente von sich fern zu halten und auszuweichen. Wer des Glaubens war, daß Christus die Welt überwunden, der konnte auch zu der Meinung kommen, daß die vorchristliche Zeit mit aller ihrer Kunst und Wissenschaft der Vergessenheit verfallen müsse, und wer der Angriffe, Gefahren und Verfolgungen gedachte, die ebenso durch heidnische Völker und Herrscher, wie durch die heidnische Litteratur dem Christenthume bereitet worden waren, der konnte eine solche gänzliche Verachtung der gesammten heidnischen Litteratur für eine christliche Tugend und Pflicht erachten. Es hat auch in der That an solchen Meinungen nicht gefehlt. Aber die erleuchteten Geister jener Zeit erkannten doch, wie unendlich schwer und nachtheilig zugleich es sei, sich zu isoliren und loszusagen von den

Formen und Schöpfungen der glänzenden Vorzeit, mit denen sie zum Theil selber noch in ihrer Jugend erfüllt, gebildet und begeistert worden waren; sie begriffen, daß auch durch die heidnische Zeit sich eine Art göttlicher Offenbarung hindurchziehe und daß die hellenische Litteratur eine Vorschule für die lautere christliche Erkenntniß und Tugend werden könne; sie fühlten auch, daß das Christenthum für seine weitere Entwicklung nach Innen und Außen eines geistigen Rüstzeuges bedürfen werde, das allein durch Bekanntschaft und geistige Beschäftigung mit der alten Litteratur gewonnen werden könne.

Als eine höchst bedeutsame, wenn auch immerhin einseitige Würdigung der hellenischen Litteratur aus jener Zeit hat man immer die Rede des großen Bischofs Basiliius *πρὸς τοὺς νέους ὁπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων* angesehen. Es ist diese Rede oder Ansprache des Basiliius namentlich auch in diesem Jahrhunderte, ich weiß nicht ob vielleicht als selbsttredendes apologetisches Beweisstück gegen die da und dort vernommenen, zumeist von engherzigen Theologen und Kirchenbeamten ausgegangenen Verleumdungen und Herabsetzungen der alten Litteraturen, einigemal bearbeitet, theils einzeln herausgegeben, theils übersetzt und commentirt, und besonders auch für die obersten Gymnasialclassen zur Lectüre empfohlen worden. Wir erinnern uns, daß in diesem Sinne de Sinner's *novus patrum Graecorum saeculi IV. delectus* in einem der ersten Jahrgänge der Revue von dem seligen Walz besprochen worden ist. Wir begrüßen demnach auch die neue von unserm geehrten Freunde Professor Lothholz veranstaltete Einzelausgabe und Erläuterung der genannten Rede mit aufrichtiger Freude, weil es dadurch um so leichter möglich wird, den Inhalt der Rede der erwachsenen Gymnasialjugend vorzuführen und sie den Werth der griechischen Litteratur von der Seite her erkennen zu lassen, die vielleicht nicht immer und nicht überall die gebührende Achtung gefunden hat.

Es wird hierbei wohl kaum nöthig sein, der etwaigen Einspracherer zu begegnen, welche das bisherige Gebiet der Schullectüre nicht erweitert und zugleich rein erhalten sehen wollen, da die Rede selbst nur kurz, nicht all zu schwierig, in meist guter Sprache geschrieben und von Herrn L. mit einem Commentare versehen ist, der bei einer Privatlectüre für reifere Primaner förderlich sein wird. Ueber die Grenzen, innerhalb welcher eine Lectüre christlicher Schriftsteller im Gymnasium zulässig erscheinen dürfte, wollen wir uns hierbei nicht weiter aussprechen; man vergleiche jedoch: Wosß, Progr. von Waren-

dorf, 1855, Schubach, Progr. von Coblenz, 1855, auch Redner, Progr. von Conitz, 1856.

Der Herr Herausgeber hat den Text der Rede, unter Benutzung der älteren Ausgaben des 16. und 17. Jahrhunderts, nach de Sinner, Paris 1842, mit geringen Abweichungen gegeben, und in dem Commentare an den betreffenden Stellen seine Wahl gerechtfertigt. Referent muß von einer näheren Prüfung der Gestaltung des Textes absehen, da ihm die nöthigen Hülfsmittel nicht zu Gebote stehen; er wendet sich deshalb sofort zu dem Commentare und den übrigen Beigaben, worin auch der größere Theil der Arbeit und zugleich des Verdienstes des Herausgebers enthalten ist.

In der vorausgeschickten Darstellung des Lebens des Basilus, IX. — XXII., und in den auf die 19 Seiten lange Rede folgenden Anmerkungen, 21 — 126, sind die Erläuterungen über die geschichtlichen, cultur- und litterarhistorischen Verhältnisse, die in der Rede berührt sind, zum Theil in sehr großer Ausführlichkeit enthalten, kritische, sprachliche und rein grammatische Einzelheiten behandelt, der Sinn der Worte und der Gedankengang ist hin und wieder festgestellt, der Gegensatz in den Ansichten der hellenischen Welt und den Vorschriften des Christenthums dargelegt und für alle einzelnen Fälle eine oft sehr große Anzahl Beweisstellen, Belege, Citate von allen Seiten her, aus der heiligen Schrift, aus heidnischen und christlichen Schriftstellern, aus neueren Werken über Religion, Geschichte, Alterthümer, Rhythmologie, aus Erklärungsschriften und Grammatiken zusammengebracht und aufgebäuft. Ein reiferer Gymnasialschüler, der dieses reichhaltige durch den Fleiß und die Belesenheit des Herrn Herausgebers zusammengestellte Material durchgearbeitet und sich angeeignet hat, muß einen reichen Gewinn für Kopf und Herz und namentlich auch ein ziemliches Verständniß einer höchst merkwürdigen und wunderbaren Epoche christlicher und wissenschaftlicher Entwicklung in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung davon tragen. Aber Referent ist der Meinung, daß es für viele junge Leser sehr schwer, für manche vielleicht unmöglich sein wird, aus der Masse des dargebotenen und nicht selten heterogenen Stoffes einen recht sichern, nachhaltigen Gewinn herauszuheben. Es hat sicherlich sein Bedenken, wenn der Commentar zu einem Lesestück sechs- oder siebenmal mehr Umfang hat, als das Lesestück selber, für welches jener da ist, und es kann gar nicht ausbleiben, daß der Sinn und die Aufmerksamkeit getheilt, von der Hauptsache abgezogen, ja erdrückt wird, oder daß die dargebotenen Bemerkungen zum

großen Theil ungelesen und ungenutzt bleiben. Man darf eben nicht die ganze einschlägige Litteratur in Bewegung setzen und citiren, sondern es gilt, die Resultate und einzelnen Beweisstücke kurz und einfach vorzuführen. Viele Bemerkungen in unserm Commentare sind allzu umfangreich und breit; die zahlreichen, manchmal sprachlich sehr schwierigen, wohl auch nicht immer streng unter einander zusammenhängenden Citate werden die Lust des Schülers eher abschwächen als steigern. So ist z. B. der sieben Seiten langen Bemerkung über Prodicus mehr übersichtliche Verarbeitung und eine schärfere Bezeichnung des Wesentlichen zu wünschen. Bei seiner allzugroßen Sorgfalt und Freigebigkeit für Herbeischaffung wissenschaftlichen Materials scheint der Herr Herausg. manchmal nicht bedacht zu haben, für wen und wozu er seine Bemerkungen schreibt. — Manche Bemerkungen scheinen uns fast, nach unserm Gefühle, mit dem Wesen und dem Inhalte der Rede zu contrastiren oder überhaupt überflüssig zu sein. Eine Rede, wie die vorliegende ist, wird einem reiferen Primaner wegen ihres Inhaltes empfohlen werden können (ein jüngerer Schüler wird weder die Rede genügend verstehen, noch den dazu gehörigen Commentar einigermaßen nutzen können); sprachliche Bemerkungen, zu denen der Text nicht dringende Veranlassung bietet, können demnach füglich aus dem betreffenden Commentare hinwegfallen. Der geehrte Herr Verf. wird uns den einmal gebrauchten Ausdruck „contrastirende Bemerkungen“ hoffentlich verzeihen, wenn wir ihn an die aus andern Erklärungsschriften entlehnte Bemerkung über den Gebrauch von *οὐν* und *ἐὼν* S. 25 erinnern, oder an die Bemerkung über *ἀπορήματα* S. 31, oder über den Sinn von *μοχθηρός* S. 38 nebst den Citaten aus Aristophanes, oder über *ἐνολαι* und die Auslassung über die Winkelmannsche Erklärung S. 74. Für überflüssig halten wir auch eine größere Anzahl rein grammatischer, meist nach Krüger mitgetheilte Bemerkungen und Regeln nebst Beispielen und Citaten anderer Grammatiker, wo die Sache als bekannt vorausgesetzt werden muß oder durch einfache Verweisung auf eine Grammatik ihre Erläuterung findet, so S. 24 über *εἰς διδωσάλλον*, S. 29 über *αὐτὸν βιωσόμεθα*, S. 40 über *λανθάνειν* mit dem Partic., S. 43 über *ἄχρι* als Präposition, S. 48 über das *iota demonstr.*, S. 51 über *τοσοῦτον δεῖν*, S. 77 über *ἐὼν*, S. 109 über *πάντες* c. partic., S. 112 über *βασιλεὺς τοῦ μεγάλου*. — Auch der Mittheilung über das Leben der Studenten in Athen (nach Schlosser im Archiv für Gesch. und Litter.) wünschen wir einen andern Platz, etwa in einer Anmerkung; die Parallele mit dem heutigen

Studentenleben und der heutigen Studentensprache findet wohl jeder Primaner zur eignen Erheiterung von selber.

Ueber einzelne Bemerkungen erlauben wir uns noch Folgendes anzuführen. Cap. I. Zu den Anfangsworten der Rede *πολλά με τὰ παρακαλοῦντά ἐσσι* sagt Herr L., es finde hier eine bei lateinischen und griechischen Schriftstellern übliche umschreibende Ausdrucksweise statt, und citirt dazu eine Stelle aus Aristoteles und dazu Götting's Bemerkung. Refer. meint aber, daß jener übrigens in den Grammatiken erklärte Gebrauch an unserer Stelle nicht vorliegt, wo vielmehr *τὰ παρακαλοῦντα* Subject ist und *πολλά ἐσσι* Prädikat. — Bei dem kurz darauf folgenden *ἡλικίας οὕτως ἔχειν* bemerkt Herr L., der Genit. *ἡλικίας* hänge von *ἔχειν* ab, während die danebenstehende Regel aus Krüger zeigt, daß derselbe von dem Adverbium *οὕτως* regiert sei. Cap. II. Der p. 27 besprochene Gebrauch von *χρῆμα* findet sich häufig auch bei Herodot. In der Bemerkung über *ὁ τὴν συντέλειαν — παρέχεται*, ibid., wo über eine Verschiedenheit der Weltanschauung der Christen und Heiden die Rede ist, dürften die zur Charakterisirung der heidnischen Anschauung angeführten Stellen nicht ausreichen. Wir gewahren, sagt Lübker irgendwo, im Alterthum auch ein Sehnen und Ringen nach der höchsten Erkenntniß, ein Emporschwingen einzelner bevorzugter Geister bis dicht in die Nähe des Lichtes, das angezündet ward, als die Zeit erfüllet war, ein Blicken und Rufen nach Oben u. s. w. Deswegen hätte Herr L. an der obigen Stelle Erinnerungen an Sokrates aus Plato, oder Stellen etwa aus dem Cato maior und Seneca beibringen können, vergl. auch Pind. Olymp. II, 67 sqq. — *προκεῖσθαι*, sagt Herr L. S. 32, wird häufig gebraucht von dem, was bevorsteht; wir würden hinzusetzen, von dem, was im Voraus geordnet ist und besteht, und was von dem Menschen erstrebt oder auch bekämpft werden muß. — Die Stelle cap. IV. *ταῦτα δὲ ταῦτα λέγειν καὶ περὶ συγγραφῶν — λογοποιῶσι* hat noch etwas Dunkles; denn eigentliche Geschichtsschreiber, *συγγραφεῖς*, die *ψυχγωγίας* *ἐνεκα* schreiben, sind uns aus dem griechischen Alterthume nicht bekannt; es wird also hier der Nachdruck auf *λογοποιῶσι* liegen und an die *λογοποιοί* in cap. II. zu denken sein, an solche, die, wie manche Dichter, — nach der vorhergehenden Darstellung des Bas. — unwahre, schlechte, lüsterne Dinge erzählen, die die Geschichte verfälschen, in ihren eingestreuten Reden sich sophistischer Kunstgriffe bedienen. — Cap VII. können wir es nicht angemessen finden, daß Basilius das dort angeführte Beispiel Alexanders nach der biblischen Stelle Matth. 5, 28 beurtheilt; denn

die biblische Vorschrift beruht auf einem ganz andern sittlichen Grunde, als das Motiv Alexanders. — Die Worte *ἐμοὶ δοξεῖν* zu S. 77, sind zu übersetzen: „wie man fast glauben könnte“, oder „man möchte fast glauben, er hätte gehört“. — Das Sprüchwort *εἰς πῶρ ζαίνειν* findet auch durch die von Herrn L. beigebrachten Erläuterungen keine dem Zusammenhange genügend entsprechende Erklärung. — Zu dem Sprüchwort *πάντα λίθον κινεῖν* cap. X., S. 123, läßt sich noch das ähnliche bei Theocr. VI. 18 *τὸν ἀπὸ γραμμῆς κινεῖν λίθον* vergleichen. — Wir hätten gewünscht, daß etwa in einer Schlußanmerkung der gesammte Werth und die volle Bedeutung der alten Litteraturen, Sprachen und Geschichte für unsere Zeit und unsere Schulen zusammengestellt worden wäre, da, wie gesagt, die Auffassung des Basiliius sich nur auf einen Punkt erstreckt.

Wir brechen hier ab mit unseren Bemerkungen, die wir mit Freundschaft dem Herrn Verf. entgegenzuhalten uns erlaubt haben, verkennen aber keinen Augenblick das Verdienst, das sich derselbe erworben hat durch die neue Ausgabe der Rede überhaupt, durch richtigere Auffassung einzelner Stellen selbst im Vergleich mit der vorzüglichen Arbeit des edlen Rüßlin, durch die vielseitigen, gelehrten und reichhaltigen Beigaben, sowie endlich durch den würdigen, ernsten und wissenschaftlichen Ton, der sich durch die ganze Arbeit hindurchzieht. Diese Arbeit des Herrn L., namentlich auch der Anhang über Christenthum und Heidenthum, kann eine richtigere Auffassung des Verhältnisses des Alterthums zum Christenthume auch bei gereiften Gymnasialschülern hervorbringen, und eine Beschäftigung mit der Rede in der Schule oder eine vom Lehrer geleitete Privatlectüre derselben wird sicherlich mehrfachen Nutzen gewähren.

Sondershausen, August 1857.

Dr. G. Dued.

Handbuch der französischen Lectüre für die oberen Classen höherer Mädterschulen und Pensionate. Von J. Baumgarten, Gymnasiallehrer. Coblenz, Bergt. XVIII. u. 374 S.

Herr Baumgarten polemifirt in dem Wortwort gegen die von der Revue vertretene Ansicht, daß die Jugend (in den oberen Classen höherer Schulen) möglichst ganze Werke von französischen Autoren lesen solle, und zwar tritt er derselben deshalb entgegen, weil sie auf dem Princip beruhe: die Schüler sollen in den Geist der gelesenen Schrift:

stiller eindringen. Für uns ist dies nicht das Princip. Wir gehen nicht darauf aus, den Schüler etwa die verschiedenen Methoden der Geschichtschreibung kennen zu lehren, ihn Varante als den naiven, A. Thierry als den krypto=philosophischen Historiographen erkennen zu lehren; nicht die Autoren, sondern die Sachen sollen sie erkennen, es seien diese übrigens historische Facta oder Zustände oder Gedanken. Der Autor als Person, als Künstler, ja seine Kunst als solche ist uns gleichgültig, nur in sein Kunstwerk soll unsere Jugend einzudringen, es zu verstehen fähig werden.

Was nun die Lectüre für die höhere Töchterchule betrifft, so wird man in der Regel auf der obersten Stufe eine Chrestomathie billigen können. Wenn nun Herr Baumgarten, der die Salonlectüre wie die heutige den materiellen Interessen dienende Pseudopoesie gleich richtig würdigt, der das feine oder offenbare Gift, mit welchem die Rodeschriftsteller in raffinirter Weise oder frech die Wurzeln der Sittlichkeit ertöbten, bis auf seine letzten Spuren uns zu analysiren und aufzuzeigen weiß, bei seiner eminenten Belesenheit den höhern Töchterchulen eine solche Chrestomathie bietet, in der er sich den Plan setzt, jeden Autor mit seinem Beitrage an einem gemeinsamen ethischen Plane mitwirken zu lassen, alle sittlich=religiös bildenden Elemente, welche vorzugsweise für die weibliche Jugend passen, aufzunehmen: so wird die Schule seine Absicht so löblich, wie ihre Ausführung gelungen finden. „Die Frauen“, sagt der Verf., „sind in unserer materiellen Zeit die Hauptstützen der Religiosität, der Moral, des häuslichen Glücks; ihre Gesittung ist der Höhemesser der moralischen Kraft und der Lebensfähigkeit eines Staats; es ist also von der größten Wichtigkeit, daß man ihnen in den Jahren, welche ihre Erziehung vollenden sollen, keine schlaffe oder unpassende und unverdauliche Geistesnahrung, sondern eine kräftige, ebenso intellectuall, als sittlich=religiös bildende reiche.“

So wird man denn in dem Buche nur lautere und gesunde Nahrung finden.

Pangbein.

Römische Litteraturgeschichte für höhere Lehranstalten bearbeitet von Dr. Ropp, ord. Lehrer am Gymnasium in Stargard. Berlin 1858. J. Springer. 50 S. 12.

„In den Tagen, in welchen die klassischen Studien auf den preußischen Gymnasien einen neuen Aufschwung nehmen“ hat der Verf., laut Vorrede, sich vorgenommen, „in möglichst einfacher Weise die Litteraturgeschichte und die wesentlichsten Einrichtungen der Römer zu

bearbeiten.“ „Sollen die Römischen Studien ihre volle Frucht tragen, so dürfen sie nicht, etwa einseitig auf die Grammatik gerichtet, an der realen Seite als an einem unbetretbaren Gebiete vorübergehen. Aber wie unklar und verschoben sind gewöhnlich die Anschauungen gerade auf diesem Gebiete, wie unsicher in Folge der rein mündlichen Tradition oft die Angaben der Fakten und Daten, kurz wie lückenhaft das Wissen des Nothwendigsten! Andererseits wird das zusammenhangslose Nachschlagen in einem Reallexikon hier wenig helfen“.

Wir geben den Ansichten des Verfassers vollkommen Recht, auch versagen wir seinem Vorhaben an und für sich unsre Anerkennung keineswegs. Nur glauben wir, daß seine Arbeit nicht sonderlich geeignet sei, den vorhandenen Uebelständen abzuhelpen, noch weniger, „daß sie dazu beitragen wird, den Sinn für das wahrhaft Große und Edle mehr und mehr zu wecken“. Aus einem so dürren Compendium, wie das vorliegende, lassen sich keine Anschauungen gewinnen, geschweige denn unklare Anschauungen berichtigen. Für den Gebrauch der Schule reicht die Encyclopädie der klassischen Alterthumskunde von Ludwig Schaaff, bekanntlich aus Fr. A. Wolf's Vorlesungen hervorgegangen, unsers Bedünkens vollkommen aus, und es ist gar kein Grund vorhanden, dieses treffliche Lehrbuch durch unbedeutendere Arbeiten zu verdrängen. Ueber die Abhandlung der Litteratur nach den fünf Zeitaltern wollen wir mit dem Verf. nicht rechten. Wenn nur sonst alles in dem Büchelchen richtig wäre. Aber was soll man dazu sagen, wenn die Einleitung die lateinische Sprache aus einer Mischung (!) der Griechischen mit minder gebildeten, namentlich mit denen der Pelasger (!), der Osker und Umbrer, der Etrusker, entstanden sein läßt; wenn es heißt: wie die Sprache der Gebildeten überwiegend, so stammt das lateinische Alphabet fast ganz aus dem Griechischen her! Wenn in §. 19 Antonius der Triumvir unter den Rednern ersten Ranges figurirt! Wenn in §. 41 Vitruv unter den Autoren des goldnen Zeitalters genannt ist, ohne daß sich die leiseste Andeutung über sein plebejeses Handwerkerlatein fände! Wenn es ebendasselbst über Verrius Flaccus heißt „de verborum significatione, aus welcher Schrift ein Auszug des Festus erhalten ist“, in Widerspruch mit § 75 „S. Pomponius Festus machte einen Auszug aus dem Werke des Verrius Flaccus: de verborum significatione. Aus diesem Auszug ist ein zweiter Auszug eines Priesters Paulus zur Zeit Karls d. Gr. erhalten“! Wenn es in §. 56 von den zehn Tragödien des Seneca heißt „deren Richtigkeit so stark angezweifelt wird,

daß viele sie für rhetorische Übungsstücke halten“! Wer in aller Welt kann denn daraus, daß diese Tragödien rhetorische Übungsstücke sind, ein Argument gegen ihre Richtigkeit, gegen Seneca's Autorschaft gewinnen? Heutzutage kann ferner wohl Niemand mehr mit gutem Gewissen den Petronius in das eiserne Zeitalter herabrücken, wie dies in S. 65 geschieht.

Sezer und Corrector haben dem Verf. arg mitgespielt. *edocutionis* u. *elocutionis* auf S. 41 ist natürlich zu verzeihen; schon weniger wenn Epikuräer statt Epikureer, oder nun vollends Peripathetiker auf S. 22 zu lesen ist. S. 21 steht „An der Priapeja (!) soll — auch Vergil Antheil gehabt haben“. S. 24 ist von einem griechischen Rhetor Georgias die Rede. Des Seneca *lusus in mortem D. Claudii* hat auf S. 34 den Titel *apoloecyntosis*. Daß dem Frontin S. 37 ein Buch *strategematicon* statt *strategematon* beigelegt wird, mag seine Berechtigung haben; aber *de aquaeductionibus* hat er doch wohl nicht geschrieben, sondern *de aquae ductibus urbis Romae*.

Nach welchen Grundsätzen der Verf. die einzelnen Paragraphen mit bibliographischen Notizen versehen, resp. nicht versehen hat, und warum er bald die guten, bald die schlechten und unbedeutenden, bald die alten, sehr häufig die in Aussicht stehenden, noch häufiger gar keine Ausgaben anführt, ist uns völlig unklar geblieben. Ueber den Humor geht es aber hinaus, wenn S. 74 eine Ausgabe der lateinischen Kriegsschriftsteller von Haase als vorhanden citirt ist. Als stilistische Probe der compendiösen Schreibart des Verf. theilen wir schließlich den ersten Satz von S. 43 mit: „Ammianus Marcellinus 410, ein Grieche, Soldat, Begleiter des Julian gegen die Parther, dann Feldzüge in Germanien, Gallien, dem Orient.“ Auf das Erscheinen der in Aussicht gestellten Römischen Alterthümer, sind wir, offen gestanden, nicht neugierig. Jedenfalls wird der Herr Verf. gut thun, vor ihrer Veröffentlichung das Horazische *nonum prematur in annum* noch etwas zu beherzigen, — gerade weil es sich nur um ein Schulbuch handelt!

Stettin.

Bollmann.

VI.

Astronomischer Jugend-Almanach mit zwei Sternkarten und den Stellungen der Planeten im Jahre 1857 von Ludwig Stolzenburg, Prorector an der böhern Bürgerschule zu Landsberg a. d. W. Landsberg a. d. Wartbe. In Commission bei Fr. Schäffer u. Comp. 8. S. 89.

Der Herr Verfasser ist zur Ausarbeitung dieser für die Jugend

bestimmten Schrift, welche eine Uebersicht des Sternenhimmels und eine Anleitung, die wichtigsten Gestirne am Himmel aufzufinden, enthält, durch das große Interesse veranlaßt worden, welches seine Schüler und Schülerinnen jedesmal zeigten, so oft derselbe Gelegenheit hatte, astronomische Erscheinungen mit ihnen zu besprechen.

Mit großem Vergnügen hat Referent diese kleine Schrift durchgelesen. Der Vortrag ist durchweg klar und dem Fassungsvermögen der Jugend, welche der Herr Verf. im Auge gehabt hat, angemessen. Wir heben dabei namentlich hervor, daß der Almanach auch für junge Mädchen berechnet ist, wie solche in der obersten Klasse einer sogenannten höhern Töchter Schule sich befinden. Die Auswahl aus dem reichen Materiale ist sehr geschickt getroffen, so daß man darin nicht nur die Beherrschung des Stoffes erkennt, sondern auch die Ueberzeugung gewinnt, es werde nur in der Schule praktisch Erprobtes geboten. Der Herr Verf. weiß entschieden, wie weit er mit seinen Schülerinnen gehen darf; für Schüler einer höhern Schule hätte mehr geboten werden können. Zum eigenen Studium für die Jugend wüßten wir kein besseres Buch vorzuschlagen; wir empfehlen jedoch den Almanach auch Lehrern an höhern Töchter Schulen und solchen höheren Lehranstalten für Knaben, die etwa auf einer mittleren Stufe zu einem astronomischen Abstecker — denn Referent ist gegen eine derartige permanente Anordnung — Gelegenheit haben oder sich zu verschaffen wissen.

Wäre die Stellung der Planeten nicht für 1857, sondern für 1858 gegeben, so würde der Almanach gewiß in einem größeren Kreise Eingang finden, als es vielleicht jetzt der Fall ist; es dürfte daher in dem Interesse des Herrn Verfassers liegen, falls noch mehrere Jahrgänge des Almanachs folgen sollten, die Zukunft mehr ins Auge zu fassen.

Dr. H. Emsmann.

III. Vermischte Aufsätze.

Aufschreiben des Director Dr. Kletke zu Breslau an den Herausgeber der „Pädagogischen Revue“ Herrn Oberlehrer W. Langbein zu Stettin.

Geehrter Herr Redakteur!

Sie haben in Nr. 7 der Revue eine Brochure von mir, betitelt „Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Real Schulwesens“ Breslau, Kern (66 S.) einer genau eingehenden Kritik unterworfen. Dafür sage ich ihnen aufrichtigen Dank; denn wer schreibt, will nicht unbeachtet bleiben, und ich erkenne gern „in der sorgfältigen Erwägung meiner Schrift einen Beweis des Interesses für sie und des warmen Eifers für das Gedeihen der höhern Bürgerschule“. Da auch die Brochure eben diesem Eifer ihr Dasein verdankt, so wäre es wohl möglich, daß wir uns vereinigten; erst müssen wir uns aber mit einander ins Klare gesetzt haben. „Wollen wir nicht beide unsere höhere Bürgerschule bessern und mehren?“ Sie haben Ihre Auffassung der Schrift den Lesern der Revue des Breiteren auseinandergesetzt, „die doppelte Pflicht gegen den Verfasser und die Sache erfüllend, seine Rundgebung genau zu prüfen, ob sie wirklich das Reagens ist, welches den jahrelangen Prozeß beendet und alle werthvollen und nützlichen Stoffe niederschlägt“. Gestatten Sie also auch mir, dem Verfasser, vor demselben Forum auszusprechen, was Sie in meiner Schrift falsch oder zu viel gelesen haben und zu welchen Schlüssen Sie durch irrthümliche Voraussetzungen verleitet worden sind. Sie haben, allerdings in der guten Absicht der Sache zu dienen, doch so dunkle und der Sache selbst nachtheilige Schatten auf die höhere Bürgerschule, welche Sie mit meinem Namen bezeichnen, — eine Ehre, auf welche ich durchaus keinen Anspruch mache, da ich noch kein Buch über das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, sondern nur Aphoriz-

men „zu deren Beurtheilung und Würdigung“ geschrieben habe, — geworfen, daß, hätten Sie Recht, die zwar nur „theoretische Unklarheit, welche Sie in dieser Schrift in Betreff der Wirkung des Unterrichtes zu finden glauben“, doch unfehlbar auch einen Schatten auf den Praktiker zurückwerfen würde. Das Mißverstehen von ein paar Stellen, wohl erzeugt durch die aphoristische Kürze meiner Darstellung und darum verzeihlich, hat Sie zu Schlüssen verleitet, welche zuletzt in direkten Widerspruch zu ganz klaren Stellen meiner Schrift treten mußten; und da Sie mir doch wohl am Ende so widersprechendes Denken nicht zumuthen konnten und mochten, so suchten Sie nach einer Erklärung und waren genöthigt, da die Schrift solche nicht gab, ohne Weiteres die eigene in dieselbe hineinzutragen und gleich jenem Professor, der oft „viele Schüler sah, die nicht da waren“, Vieles, ja sehr Vieles in meiner Brochure zu lesen, was wirklich nicht darin steht! Doch gehen wir näher auf Ihre Kritik ein.

Zunächst muß ich mich gegen die Voraussetzung, als wolle meine Rundgebung „ein Reagens sein, welches den jahrelangen Prozeß zu beenden und alle werthvollen und nugharen Stoffe niederzuschlagen“ beabsichtige (Rev. S. 123) schönstens verwahren. Mit solcher Annahme tritt der praktische Schulmann nicht auf. Sind die höheren Bürger- oder Realschulen „als ein Bedürfniß für den höheren Bürgerstand hervorgetreten“ (Kl. Schrift S. 29), sind dieselben „eine Schöpfung des Bürgerthums, gezeugt aus dem in dem neu sich gestaltenden Ständeleben bewußt gewordenen Gedanken von Volksindividualität, Bürgerthum, Macht der Industrie und des Gewerbes (Rev. S. 134)“: so wird es Niemand unternehmen können, wenn er es auch wollte, diesen Entwicklungsprozeß zu „beenden“, selbst nicht die höchste „Entscheidung über die definitive Organisation und Stellung der höheren Bürgerschule“, das Leben geht über jede starre Form hinaus, es besteht nur in der Fortentwicklung. Hierüber sind wir wohl einig? Wenn der Passus meiner Schrift (S. 14) „daß die Gymnasien zu der Erweiterung ihres Lehrmaterials mit Französisch, Naturbeschreibung, Physik gedrängt worden seien durch Nordpolerpeditionen, Schraubendampfer, Photographie und Naturselfstdruck“ (Rev. S. 135), Ihnen selbst die der historischen Einleitung meiner Schrift untergelegte Absicht, „daß sie den Gang darlege, wie sich die deutsche, oder besser die preussische höhere Bürgerschule aus dem Gymnasium heraus innerhalb der letzten 30 Jahre entwickelt habe“ (Rev. S. 131), zweifelhaft macht und Sie zu der Aeußerung bestimmt „Es kann auch Herrn Kl. mit dieser Meinung

wohl nicht ganzer Ernst sein (Rev. S. 134)“: warum prüften Sie die Einleitung nicht genauer? Sie finden nirgends in derselben die Behauptung ausgesprochen, daß sich die höhere Bürgerschule aus dem Gymnasium „entwickelt“ habe. „Losgelöst hat sie sich von demselben hier und da, besonders in Preußen, das ist factisch, und sich aus ihm heraus selbständig organisiert; aber wenn die Einleitung nachweist, wie einerseits die einseitige Verstandesrichtung, welche vor 30 Jahren in den Gymnasien vorherrschte, „einer richtigen Auffassung der wirklichen Lebensverhältnisse“ hinderlich war, andererseits „die Schule den Anforderungen der Zeit nicht länger widerstehen konnte“ (S. 14), daher Realklassen, höhere Fachschulen, technische Vorschulen überall entstanden; wenn in der Schrift ferner es als ein „Mangel der realistischen Akademie bezeichnet wird, daß die Gelegenheit zur Erweiterung der allgemeinen Bildung durch Sprachstudien, Geschichte, Litteratur und Kunst ihnen fehle“, und wenn um so mehr vom Verf. gefordert wird, „daß auf den vorbereitenden Anstalten, d. i. auf den Realschulen, jenes allgemeine Bildungselement nicht fehle“ (Al. S. 27); wenn es demgemäß von diesen heißt: „diese dürfen selbst noch keine Fachschulen sein, d. h. sie dürfen des allgemeinen Bildungselementes, welches in dem sprachlichen, historischen, geographischen, im Religionsunterrichte gegeben ist, nicht entbehren“ (Al. S. 29); heißt dies die höhere Bürgerschule aus dem Gymnasium heraus „entwickeln“? Das hat die Einleitung weder gewollt noch gethan.

Den (Rev. S. 123) zusammengestellten „Wünschen des Verfassers für die höhere Bürgerschule“ gestatten Sie mir Einiges ergänzend lediglich aus der Brochure hinzuzufügen. In dieser steht S. 42 mit gesperrter Schrift hervorgehoben: „Die höheren Bürgerschulen sind nach unserer Ueberzeugung dazu berufen, wahre nationale Bildungsanstalten für alle nichtstudirende Stände Deutschlands zu werden!“ Sie schreiben nur „die h. V. soll die Bildungsanstalt u. j. w. werden“. Warum enthalten Sie ihren Lesern die darauf folgende, erläuternde Stelle (S. 42) vor? Diese heißt: „Sie soll eine deutsche sein, die Realschule, wie sie uns vorschwebt und wie wir sie seit zwanzig Jahren erstreben, das heißt: Ihr soll nicht fehlen die tiefe Innigkeit und Wärme deutschen Gemüthes, die stillgläubige Hoffnung auf die stets wache Fürsorge eines allliebenden Vaters, die Tiefe christlicher Anschauung, wie sie in der deutschen Kunst überhaupt, in deutscher Poesie insbesondere Form gewonnen hat; ihr soll nicht fehlen die Achtung für Kunst und Wissenschaft, die Pietät gegen Staat und

Kirche, nicht fehlen die Liebe zum angestammten Herrscherhause wie zum gemeinsamen Vaterlande!“ Der Leser der Kritik würde allerdings dann schwerer begreifen, daß nach Ihrer Behauptung der Verfasser „seine höhere Bürgerschule selbst zu einer Fachschule im Dienste der Industriellen macht“ (Rev. S. 128). Ist es denn nicht möglich, dem wissenschaftlichen Bedürfnisse der höheren bürgerlichen Stände und ihrer geistigen und sittlichen Veredlung zugleich gerecht zu werden? Das Gymnasium kann nicht das Bedürfnis der Industriellen befriedigen, die Gewerbeschule hat dies allein im Auge, und weil diese Bedürfnisse verschieden sind, muß sich auch die technische Schule in verschiedene Fachschulen gliedern. Wie denn nun die höhere Bürgerschule? Sollen in ihr „die industriellen Stände diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht finden, deren sie als Grundlage eines erfolgreichen technischen Betriebes bedürfen“ (S. 17)? Dann schwebt die höhere Bürgerschule in der Luft; wem will sie dann dienen? Gewährt sie aber solche Grundlage, sowohl in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem Zeichenunterrichte einerseits, wie in den neueren fremden Sprachen andererseits, so übernimmt sie zwar gewissermaßen die Bestimmung der Gewerbe- und Handelsschule, erhebt sich aber über dieselbe theils dadurch, daß sie auch in den empirischen Wissenschaften bei weiser Beschränkung des Lehrmaterials, durch die Unterrichtsmethode den Geist formal bildet, theils durch Festhalten des „idealen Kernes“, den sie mit dem Gymnasium gemein hat, und welcher in dem Religions- dem deutschen und dem Geschichtsunterrichte besteht“ (Bl. S. 47). Warum erwähnen Sie denn dieses idealen Kernes, über welchen die Brochure sich des Näheren verbreitet, während sie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nicht so hervorhebt und den Zeichenunterricht, wenn auch als wesentlich bezeichnet, doch nur leicht berührt, in Ihrer ganzen Kritik (v. S. 123 bis 135) kaum mit einem einzigen Worte? Etwa darum, weil Sie ihn auch acceptiren? oder die höhere Bürgerschule ihn mit dem Gymnasium theilt? weil er nichts Unterscheidendes bietet? O ja, es unterscheidet sich durch ihn wesentlich die höhere Bürgerschule von der Gewerbeschule. Aber es wäre Ihnen dann schwerer geworden zu deduciren, daß der Verfasser ungeachtet der „zahlreichen Stellen seiner Brochure, in denen er den Werth der Berufsbildung gegen die Abrichtung für das Geschäft u. s. w. hoch hervorhebt“, ungeachtet er sich „gegen die Absicht dem Utilitätsprincip zu dienen“ verwahrt, dennoch „eine Unklarheit über das Wesen der höhe-

ren Bürgerschule und das Wesen jeder Schule, so weit sie rein unterrichtlich wirkt (Sic!) zeigt“. Er würde Ihnen nicht glauben, daß „der Verfasser in Schlesien aus der höheren Bürgerschule eine Gewerbeschule macht“ (Rev. S. 130), wenn Sie folgender Stelle der Schrift: „Unsere vieljährige Erfahrung hat uns die volle Ueberzeugung gegeben, daß, wenn die Realschule den Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Brauchbarkeit ihres Lehrstoffes dem Triebe nach Erkenntniß der Wahrheit überhaupt unterordnet, wenn sie in dem Schüler Gefallen an dem Schönen erweckt und ihm die Welt der Ideen, wie sie in den klassischen Werken unserer Dichter enthalten ist, aufschließt, daß, sage ich, die Realschule neben der Aneignung der beruflichen Kenntnisse und des für das praktische Leben nothwendigen Geschickes sehr wohl auch den Sinn für die höchsten geistigen Interessen oder für das Ideelle zu wecken und zu pflegen vermag, u. s. f.“ (Kl. S. 58), nicht bloß die Deutung einer noch zu lösenden Aufgabe gegeben hätten (Rev. S. 124). Daß „die deutsche Realschule dazu berufen sei, diejenigen Schichten der bürgerlichen Gesellschaft unsers deutschen Vaterlandes, deren Thätigkeit auf die Natur und auf die materiellen Interessen des Lebens gerichtet ist, über dieselben empor zu heben und ihren Verstand zu vergeistigen, zu verklären durch das Licht der Erkenntniß, soweit Gott es uns leuchten läßt in seinen Werken und in der Geschichte des Menschengeschlechts, und zu veredeln durch die Wärme der christlichen Religion und durch den Genius deutscher Kunst“ (Kl. S. 43) erwähnen Sie wohl kurz S. 124, doch ohne das Hauptmoment, wie es die Schrift thut, hervorzuheben. Der Verfasser „macht einmal, nach Ihrer Behauptung (S. 128), seine höhere Bürgerschule selbst zu einer Fachschule im Dienste der Industriellen.“

Wie rechtfertigen Sie diese Behauptung? Sie sagen: Indem er all deren Forderungen an naturhistorischen Kenntnissen nachgiebt, u. s. w. Wo geschieht denn dies in der Schrift? Sie werfen mir „eine übertriebene Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ vor; „der Verf. will dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem Zeichen-Unterrichte eine Ausdehnung geben, wie sie nöthig ist, wenn das Entstehen von lauter Fachschulen verhindert werden soll“ (S. 228). Wo spricht denn der Verf. sich darüber in der vorliegenden Schrift aus? ich finde keine Stelle. Das supponiren Sie oder schließen es vielleicht aus Ihnen anderweit bekannten Leistungen der Breslauer Realschule oder aus der Wahrnehmung, daß so viele Schüler aus der Prima dieser Anstalt sich noch einem industriellen Berufswege wid-

men? Aus der Schrift können Sie Ihre Behauptungen nicht rechtfertigen; denn Erstlich ist in derselben „ein detaillirter Lehrplan nicht mitgetheilt“, der also auch nicht „aus dem Schema der Wissenschaft und wie nach einem Compendium der Naturgeschichte der drei Reiche entwickelt ist“ (S. 128); ich wenigstens habe den von mir gewählten Eintheilungsgrund nach Natur, Geschichte und Gott (Bl. S. 55 — 57) noch in keinem Compendium der Naturgeschichte gefunden. Zweitens ist diesem quasi-Lehrplan S. 55 ausdrücklich folgende Bemerkung vorangeschickt „Wir wollen in Folgendem nun näher bezeichnen, nicht welche Wissenschaften als gesonderte Disciplinen der Realschule zu lehren, sondern aus welchen Wissenschaften die ihr Lehrmaterial zu schöpfen habe, wenn sie, ohne Rücksicht auf die speciellen Bedürfnisse der Industriellen, lediglich den Gesamtbildungsstand der heutigen Zeit ins Auge faßt.“ Sie müssen diese Stelle völlig übersehen haben, sonst ist es unerklärlich, wie Sie S. 129 die vollständig unwahre Mittheilung machen können, „daß als das eigenthümliche Lehrmaterial der höhern Bürgerschule aufgezählt werden: Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Physiologie, mathematische, physische, politische Geographie 2c. 2c.“; daß der Verfasser „also die ganzen descriptiven Naturwissenschaften in die obersten Stufen der höheren Bürgerschule mit hinein nimmt“. Die Namen jener Wissenschaften stehen allerdings da, hinter ihnen stehen auch noch andere, wie „Staatenkunde, Staaten-Geschichte, Culturgeschichte, biblische Geschichte, Geschichte der christlichen Kirche, empirische Psychologie, deutscher Unterricht, fremdsprachlicher Unterricht u. s. f.; sie sind wohl auch „eigenthümliches Lehrmaterial“ der höheren Bürgerschule? aber so wenig die „ganzen historischen Wissenschaften“ hineingenommen werden, eben so wenig die „ganzen descriptiven Naturwissenschaften“ als gesonderte Disciplinen. Nur „aus diesen Wissenschaften hat die Realschule ihr Lehrmaterial zu schöpfen, wie viel oder wie wenig konnte die vorliegende Schrift nicht untersuchen. Die „Andeutungen“ derselben haben Sie noch nicht berechtigt, aus ihnen Ihre Behauptungen, wie Sie selbst S. 128 eingestehen, zu „construiren“. Ein gerechter Kritiker darf nicht „construiren“ hineintragen, was in seine Theorie paßt, nicht — Vieles lesen, was nicht da steht! So ist also auch Ihr Schluß (S. 129) „So gestattet sich also der Lehrplan bei Herrn Dr. Bl. nach den Wünschen der Praktiker“ falsch und unberechtigt! „Der Verfasser würde allerdings dem bürgerlichen Leben schlecht dienen“, wenn er

auf diese Weise „den Industriellen dienen“ wollte. Daß Verf. eben so wenig geneigt ist, die Schule von den Naturwissenschaften „beherrschten“ (S. 130) zu lassen, mögen Sie wohl aus der dem Religions- und dem deutschen Unterrichte insbesondere zugetheilten Aufgabe, „in den Schülern eine Welt von Gedanken und Ideen, den Sinn für die höchsten geistigen Interessen zu wecken“, entnehmen (Kl. S. 58). Wo ferner ist denn in der Brochure ausgesprochen, „was Herr Dr. Kl. durch seinen naturhistorischen (soll wol heißen naturwissenschaftlichen) Unterricht auf den obersten Stufen in der höheren Bürgerschule erreichen will“ (S. 132)? Sollte man nach diesen Worten nicht meinen, daß die Schrift sich hierüber weitläufig und bestimmt ausspreche; sie enthält aber nichts davon. Dies Alles tragen Sie in dieselbe hinein und warum? weil Sie nach einem Grunde gesucht haben, welcher den Dr. Kl. „zu der Beschränkung seines fremdsprachlichen Unterrichtes zwingt“; und weil Sie „dafür keinen andern Grund finden als die (vermeinte) übertriebene Ausdehnung des naturwissenschaftlichen“, so muß derselbe auch ohne Weiteres richtig sein und wird ohne Umstände construirt und supponirt.

Ob und wie weit es mit dieser „Beschränkung des fremdsprachlichen Unterrichtes“ seine Richtigkeit hat, wollen wir weiter unten untersuchen. Gesezt aber, es sei dies wirklich die Absicht des Verfassers, ist denn aus den fremden Sprachen allein die geistige Bildung zu nehmen? leistet dafür der deutsche, der Religions-, Geschichtsunterricht nichts? Wir wollen darum dem Schüler „im sprachlichen, litterarischen, geschichtlichen, überhaupt ethischen Gebiete“ (S. 130) doch „abverlangen, was er leisten kann, wenn die Bildung richtig geleitet wird“. Heißt es das ethische Gebiet beschränken, wenn Verf. (S. 51) dem Religions-, dem deutschen und dem Geschichtsunterrichte zusammen wöchentlich 8 Stunden, dem fremdsprachlichen Unterrichte (S. 52) 12 Stunden, überhaupt also dem ethischen Gebiete 20 Stunden beläßt? Welche Realschule verwendet denn mehr Zeit darauf? Wo sagt denn Verf., daß ihm das Zeitmaß zu viel sei? Also ist auch der „sprachlich-litterarischen d. h. überhaupt ethischen Seite nichts zuzulegen, da sie, wenigstens gegen den gegenwärtigen Status der norddeutschen Realschule, vom Verf. nirgends im Zeitmaße beschränkt worden ist. Doch wir wollen nun die Beschränkung des fremdsprachlichen Unterrichtes“ näher beleuchten.

„Stutig werden wir schon bei dem Satz (S. 54): Der Unterschied der höheren Bürgerschule vom Gymnasium liegt in der Wahl

und dem Umfange der fremden Sprachen. Darnach könnte man unter der Kl.ſchen höheren Bürgerschule ſich ein Gymnaſium mit neueren Sprachen ſtatt Lateiniſch und Griechiſch denken“ (Rev. S. 131). Ja ſtutzig bin ich auch geworden, als ich dieſe Stelle Ihrer „ſorgfältigen Erwägung“ meiner Schrift las. Lautete die Stelle wirklich ſo wie Sie dieſelbe aufgefaßt haben und dem Leſer mittheilen, ſo wäre die daran geknüpfte Folgerung: „darnach könnte man u. ſ. f.“ vollkommen richtig. Wäre ferner wahr, „daß Herr Dr. Kl. ſeinem Unterrichte eine eben nicht erheblich andere Aufgabe zuertheilt, als die der abſtrakt-grammatiſchen Bildung“ (Rev. S. 131): dann wäre auch ihre weitere Folgerung, daß „dieſer Unterſchied von dem rein formal bildenden Gymnaſium von vor dreißig Jahren geringfügig, alſo Herr Kl. mit ſeiner höheren Bürgerschule wieder da angekommen ſei, von wo ſie vor dreißig Jahren ausgegangen iſt“, vollkommen richtig. Nun aber „ſpricht ſich doch Herr Kl. entſchieden gegen die einſeitige Verſtändesrichtung aus, Formalismus genannt, die einſeitige formale Bildung, wie ſie die Gymnaſien vor 30 Jahren gegeben u. ſ. f. (Rev. S. 133)“. Iſt dieſes nicht ein Widerſpruch? ganz gewiß. Lieber muthen Sie aber dem Verſ. eine „theoretiſche Unklarheit“ d. h. nichts anders als ein unklares Denken zu, als daß Sie ſich die Mühe nehmen, die Stellen meiner Schrift, auf welche Sie Ihre Schlüſſe bauen, noch einmal zu leſen, ob nicht ein Irrthum auch von Ihrer Seite obwalten könnte.

Die von Ihnen aus S. 54 der Brochure angezogene Stelle aber lautet wörtlich alſo: „Sie (die vollſtändige Realschule) muß ferner den Unterricht in der Religion, in der Muttersprache und in der Geſchichte (Geographie) als ein unerläßliches Bildungselement aufgenommen haben, endlich Mathematik, Naturwiſſenſchaften und fremde Sprachen lehren! In der Wahl und dem Umfange der letzteren liegt ihr Unterſchied gegen das Gymnaſium.“ Was zwingt Sie denn, unter den „letzteren“ nur die fremden Sprachen zu verſtehen, nicht auch die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften? Hier liegt der Irrthum, den ich dem flüchtigen Leſer gern verzeihe, der aber ſofort ſich aufdeckt, wenn man nur das zwei Seiten vorher mit Aufmerkſamkeit Geleſene damit zuſammenhält. S. 51 heiẞt es: „Da Religion, Deutſch und Geſchichte in allen Anſtalten gelehrt werden und daſſelbe Zeitmaẞ umfaſſen, ſo bilden ſie zuſammen das den Gelehrten- und den Realschulen gemeinſame und unveräuẞerbare Centrum.“ Alſo wie oben. Ferner: „Die rechte Seite bildet der fremdsprachliche, die linke Seite der mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Unterricht. Das Verhältniß:

nist dieser beiden Seiten zu einander d. h. das Zeitmaß zunächst (s. oben Umfang), dann aber auch natürlich die Wahl der Lehrobjecte (diese sind doch nicht bloß die fremden Sprachen) bestimmt den Charakter der Anstalt. In dem Gymnasium überwiegt die rechte Seite so sehr, daß der gesammte fremdsprachliche Unterricht 20 Stunden einnimmt; in der süddeutschen Realschule ist die linke Seite, der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, stark überwiegend; in der norddeutschen Realschule halten sich die beiden Seiten mehr oder minder das Gleichgewicht.“ Hiernach kann also wohl kein Zweifel obwalten, daß Sie die wiederholt angezogene Stelle (S. 54) falsch gelesen haben. Den Unterschied der höheren Bürgerschule gegen das Gymnasium lediglich in die Wahl und den Umfang der fremden Sprachen zu setzen, wäre geradezu widersinnig, und dennoch supponiren Sie (Rev. S. 127) mir ohne Weiteres diese Meinung, nachdem Sie mir ein Zuviel in den Naturwissenschaften vorgeworfen haben. Sie meinen den Satz (S. 127) durch „mehrere ganz ähnliche Stellen desselben (?) Inhaltes“ aus der Schrift zu stützen, wie „die höhere Bürgerschule hat einen spezifisch von dem Gymnasio verschiedenen Charakter“ (S. 45). Wenn Sie nun selbst aus der Schrift „eine übertriebene Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes“ in der Realschule herauslesen und Verf. S. 52 gesagt hat, daß „in dem Gymnasium der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf ein Achttheil der wöchentlichen Stundenzahl beschränkt ist;“ darf man da bei dem „spezifisch verschiedenen Charakter der Anstalten nur an die fremden Sprachen denken? Ebenso wenn Verf. S. 49 sagt: „in dem auf die Lehrgegenstände zu verwendenden Zeitmaße liegt die Verschiedenheit der Anstalten;“ sind unter den „Lehrgegenständen“ nur die fremden Sprachen zu verstehen? Sind dies „ganz ähnliche Stellen desselben Inhaltes?“ Wenn vielmehr dem nur von Ihnen supponirten Satze von der Einreihung beider Anstalten“ (Rev. S. 132) jene Stelle (S. 45), „wo der Unterschied spezifisch genannt wird, widerspricht“; was berechtigt Sie denn da zu dem Schlusse: „Der spezifische Unterschied muß also aus dem Unterschiede im Maße des Sprachunterrichts herrühren“? Diese Schlüsse, wie alle daraus (S. 132) gezogenen Folgerungen sind daher falsch, weil die Voraussetzung, von der sie ausgehen, irrig ist.

Doch ich muß Ihnen auch die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß Sie andere Stellen wirklich scharf und genau gelesen haben, so genau, daß über dem Buchstaben doch der Geist des Verständnisses verloren gegangen ist. Erlauben Sie mir die ganze Stelle, welche der

Kritik (S. 125 u. 126) so große Schwierigkeit gemacht hat, aus der Brochure hier abzuschreiben. Sie lautet (S. 62 u. 63) wie folgt: „Daß man es in Schulen nur zu einer mittelmäßigen Fertigkeit im Sprechen bringt, ist bekannt, wenn man nicht die fremde Sprache ganz oder theilweise zur Unterrichtssprache macht; auch das Lateinreden in den Gymnasien will heutzutage nicht viel mehr bedeuten. Man legt nun um so größeren Werth auf das Schreiben. Grammatische Correctheit nicht bloß in der Muttersprache, sondern auch in den fremden Sprachen gilt einmal dem Deutschen als das Höchste, nicht so dem Franzosen, dem Engländer. Da sich solche Correctheit nicht ohne Spannkraft des Geistes, ohne Anstrengung des Verstandes und nicht ohne ausdauernden Fleiß erreichen läßt, so wollen wir sie als formales Bildungsmittel acceptiren, wir sind ja Deutsche; dann aber werden wir weder im Lateinschreiben die Leichtigkeit eines Cicero, noch in französischen und englischen Aufsätzen „eine echt französische oder englische Färbung“ bei unsern Schülern erreichen. Es sind dies ideale Forderungen, welche deutsche Professoren wohl stellen, aber selbst nicht erfüllen können. O ja, es vermag der Deutsche wohl auch in einer fremden Sprache gewandt und leicht sich schriftlich auszudrücken; in der Regel aber drückt er sich dann in der Muttersprache ungewandter aus. Gleiche Gewandtheit gehört zu den Seltenheiten. Was sollen wir für die Realschule vorziehen?“

Bei Anführung der das Sprechen betreffenden Worte (Rev. S. 125) bemerken Sie „es ist indes wohl anzunehmen, daß der Verf. darauf verzichte.“ Worauf? daß die fremde Sprache ganz zur Unterrichtssprache gemacht werde? allerdings, dann würden wir aus einer deutschen Schule eine französische oder englische machen. Das verlangt auch Niemand. Auch darauf verzichten, daß sie theilweise zur Unterrichtssprache gemacht werde? nein. Was berechtigt Sie dies anzunehmen? Sie lassen freilich bei Anführung der Stelle diesen Unterschied weg. Verfasser wünscht im Gegentheile, daß schon auf der Schule eine mehr als mittelmäßige Fertigkeit im Sprechen der fremden Sprachen erreicht werde und macht diese daher in Wahrheit theilweise zur Unterrichtssprache. „Man legt nun um so größern Werth auf das Schreiben“, fährt Verf. fort. Lassen diese Worte nicht schon durchblicken, daß Verf. mit dem allzugroßen Werthe, den Prüfungs-Commissionen auf das Schreiben legen, nicht einverstanden ist? „Grammatische Correctheit gilt nun einmal dem Deutschen als das Höchste? nicht so dem Franzosen, dem Engländer.“

Glauben Sie im Ernst, daß sie dem Verf. als das Höchste gilt? Wollen Sie demselben nicht ein wenig Ironie gestatten? Wenn er auch gerade Satire nicht liebt, so dürften Ihnen doch manche Stellen der Brochure etwas ironisch geklungen haben. Muthmaßten Sie doch an einem andern Orte (S. 134), „es konnte dem Verf. mit dieser Meinung wohl nicht ganzer Ernst sein“. Warum soll er es denn im vorliegenden Falle so ernst gemeint haben? Ihre Aufmerksamkeit beim Lesen des folgenden Satzes „Da sich solche Correctheit, so wollen wir sie als formales Bildungsmittel acceptiren u.“ ist freilich an den beiden Wörtchen „solche“ und „sie“ hängen geblieben und hat darum die letzten Worte desselben Satzes „wir sind ja Deutsche!“ als zu geringfügig übersehen. Der Sinn der Stelle ist eben der: Achselzuckend müssen wir es uns gefallen lassen, wenn man auf solche (d. h. grammatische) Correctheit den höchsten Werth legt. Wir legen so hohen Werth nicht darauf. Sollen wir sie (d. h. die Aneignung grammatischer Correctheit) darum aber nicht acceptiren als formales Bildungsmittel? O ja, nur ohne Benachtheiligung der andern Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts. Hier hat sich Verf. übrigens in dem Satze „so wollen wir sie als formales Bildungsmittel acceptiren“ eines unverzeihlichen Sprachfehlers schuldig gemacht, der um so mehr zu bedauern ist, da er Ihrer Kritik viel zu schaffen gemacht hat. Ein wohlwollender Leser wird zwar nicht glauben, daß Verf. die „Correctheit selbst ein Mittel zur formalen Bildung (S. 125) nennt“ und daher bei dem Wörtchen „sie“ sofort an Aneignung, Erwerbung der Correctheit denken, also ohne Mißverständniß über die Stelle hinweg gehen; doch ein Kritiker muß die Worte „noch genauer nehmen“, muß am Buchstaben hängen bleiben, um über der vermeinten Unklarheit des Verfassers den Seufzer ausstoßen zu können: „So geht es aber mit der formalen Bildung, der unklare, zweideutige Begriff macht die Rede unklar.“ Zu Ihrer Beruhigung erkläre ich mich mit Ihnen über den Begriff der formalen Bildung, „unter der man verstehe die Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens, des Uebergehens von einer Vorstellung zur andern, die Fähigkeit verwickelte Beziehungen zu fassen, aus allgemeinen Gesichtspunkten her den Stoff zu beherrschen (S. 125)“ ganz einverstanden. Daß also „Das, was eben formale Bildung heißt, nur formale Bildung für die Correctheit und nicht für den Stil (auch) sei“ (eben da), das werde ich nicht behaupten. Habe ich denn geschrieben „so wollen wir sie als das alleinige Bildungsmittel accep-

tiren“? ich habe geschrieben „als formales (d. h. doch wohl: als ein formales) Bildungsmittel.“?? „Dann aber, fährt der Verf. fort, werden wir eine ächt französische oder englische Färbung bei unsern Schülern nicht erreichen“ (S. 63). Dann! ja dieses „Dann“ ist ein Stein des Anstoßes für die Kritik gewesen. Was folgert sie hieraus? Daß Verf. damit allgemein ausspreche, „die Correctheit hindere die Erwerbung französischen Colorits.“ Der Schluß ist falsch. Bemerken Sie gefälligst, daß noch dabei steht „bei unsern Schülern“, es ist also zunächst von Schülerleistungen die Rede. Und läßt sich denn das „Dann“ nicht auch so fassen: wenn wir bei unsern Schülern als das Höchste die grammatische Correctheit nicht bloß in der Muttersprache, sondern auch in den fremden Sprachen erstreben, also eine übermäßige Zeit im Unterrichte zu diesem Zweck verwenden müssen, wiewohl dies Streben als ein formales Bildungsmittel acceptabel ist, dann werden wir, wegen Mangel an Zeit, nicht zugleich „eine ächt französische oder englische Färbung“ bei unsern Schülern erreichen können? Sie sagen S. 126 „französisches Colorit ist leichter zu erreichen als grammatische Correctheit“. Das meine ich auch. Ich gebe ja zu, „der Deutsche vermöge wohl auch in einer fremden Sprache gewandt und leicht sich schriftlich auszudrücken“; Sie haben ganz richtig unter „gewandt und leicht“ verstanden, was oben „ächte Färbung“ heißt und jedenfalls bleibt Verf. Zugeständniß, daß Leichtigkeit und Gewandtheit des Ausdrucks in der fremden Sprache wohl erreichbar sei“ (S. 126). Aber damit steht gar nicht im Widerspruch, daß „dies ideale Forderungen sind“, wohl gemerkt „Forderungen“ nämlich daß zugleich auf der Schule schon grammatische Correctheit in hohem Grade und auch eine ächte Färbung und zwar in mehreren fremden Sprachen erreicht werde. Die Erfahrung bestätigt es. Als man auf dem Gymnasium noch fertig lateinisch sprach und schrieb, ward es mit der grammatischen Correctheit so genau nicht genommen, und als man auf diese und auf Ciceronischen Ausdruck den höchsten Werth legte, litt die Gewandtheit und Leichtigkeit im Stile. Und doch schreibt das Gymnasium nur einen Aufsatz in einer fremden Sprache. Soll der Realschüler in zwei fremden Sprachen, der französischen und englischen, einen grammatisch fehlerfreien und zugleich in Ausdruck und Stil dem Genius jeder dieser Sprachen angemessenen Aufsatz schreiben, auch noch in einer dritten, der lateinischen, grammatische Correctheit erlangt haben: so sind „dies ideale Forderungen“, welche selbst deutsche Professoren der

klassischen oder modernen Philologie selten erfüllen werden. Sie sehen, Verf. verwirft also weder das Streben nach grammatischer Correctheit, noch die möglichste Aneignung eines leichten und gewandten Ausdrucks, will aber vor dem Zuviel auf der einen wie auf der andern Seite warnen, überhaupt auf das Schreiben nicht einen so hohen Werth gelegt wissen, wie er bei Prüfungen häufig gelegt wird. Wenn ich „doch der höheren Bürgerschule die Aufgabe des correcten Gebrauchs der fremden Sprache belasse (Rev. S. 127)“ nämlich so weit man dies nach billigen Anforderungen in der zugemessenen Zeit erwarten darf, so widerspricht dem nicht, daß ich mich „davor verwahre, daß die höhere Bürgerschule nicht bloß und vorzugsweise die abstrakt-sprachliche Bildung ins Auge fasse und daß die höhere Bürgerschule nicht auf den für ihre Zwecke ganz unpraktischen Weg einer einseitigen grammatisch-abstrakten Bildung hingetrieben werde, wie sie sich sogar in den Gymnasien als schädlich erwiesen habe“ (Rev. S. 126). Wir sind hierin ganz gewiß einverstanden. Nur höre ich Sie antworten, wenn der Verf. dies auch nicht will, es vielmehr mißbilligt, „er wird dazu gezwungen, den fremdsprachlichen Unterricht auf seine abstrakt grammatische und philologische Seite zu beschränken“, erstlich, wenn er die ganzen descriptiven Naturwissenschaften in die obersten Stufen der höheren Bürgerschule mit hinein nimmt“ (Rev. S. 129. Wir haben oben nachgewiesen, daß die Schrift zu dieser Annahme keine Veranlassung giebt); zweitens darum, weil er „den fremdsprachlichen Litteraturen nicht Raum gewährt, durch ihren realen Inhalt für die Bildung der Schüler zu wirken“ (Rev. S. 127). Hier giebt die Schrift allerdings Veranlassung divergirende Ansichten erkennen zu lassen; doch ob sich hierdurch „eine Haupt-Differenz zwischen Ihrer und unserer höheren Bürgerschule begründet, müssen wir bezweifeln. Sie fordern vielleicht zu viel, ich zu wenig; in dem Maß liegt ein Unterschied, ob ein specifischer? schwerlich. Unsere Schüler sollen fleißig lesen, Englisch und Französisch, „nicht bloß um der Feinheiten von I will, You should, You ought willen, ganz zu schweigen von den Bedürfnissen des commis-voyageur“ (Rev. S. 128), auch „um Shakespeare tiefer erfassen“ zu können. Wir sind nicht dagegen, wenn nur die Zeit dazu reichen wollte! Es soll ja „ein ganzes Stück von Racine, Molière u. A. gelesen werden; der Hauptgewinn dieser Lectüre ist außer dem sprachlichen ein ästhetischer, die Anschauung einer Kunstform in einer fremden nationalen Färbung“ (S. 61). Sie werden diesen Gewinn doch gewiß nicht ab-

weisen. Aber es soll „aus der Litteratur mehr als ein ästhetischer Gewinn gezogen werden, die höhere Bürgerschule will in der englischen Sprache dem Schüler den Schlüssel zum Verständniß dieser Nation, ihrer Geschichte, ihrer Verfassung, ihrer Cultur, ihrer Industrie, ihrer Politik, ihres Handels, ihrer Volkswirtschaft u. s. f. in die Hand geben (Rev. S. 128).“ Ganz gut. „Den Schlüssel in die Hand geben“ d. h. die Schüler durch den Schulunterricht soweit befähigen, daß sie einst aus englischen Schriften dies alles studiren können; aber schon auf der Schule? Einen Anfang können sie machen. „Wir ziehen daher auch in der Prosa-Lectüre Lebensbilder und historische Darstellungen vor, um aus ihnen den fremden Volkscharakter kennen zu lernen“ (S. 61). Meinen Sie das auch? Sie wollen „auf der Schule schon mehr realen Inhalt“ (S. 127) aus den fremdsprachlichen Litteraturen ziehen. Das ist unser Unterschied. Daß man Ihnen nur dann nicht eben so, wie Sie mir „als das eigenthümliche Lehrmaterial der höheren Bürgerschule aufzähle“: politische Geschichte, Culturgeschichte, Geschichte des Handels und der Industrie zc. Englands, Frankreichs und Ihnen eine „übertriebene Ausdehnung“ des fremdsprachlichen Unterrichtes, wie Sie mir in Bezug auf den naturwissenschaftlichen, vorwerfen, und daß Sie „aus der höheren Bürgerschule in Stettin eine Handelsschule machen würden“! Also gleichen wir uns aus. Fordert das lokale Bedürfniß das Vorwalten des einen Factors der höheren Bürgerschulbildung, etwa des fremdsprachlichen Unterrichtes, so sei es, aber ebenso umgekehrt müssen wir in der Praxis dem vorwaltenden Bedürfnisse einer Provinz oder Gegend durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gerecht werden. Die Theorie betrachtet den Hebel im Zustande des „Gleichgewichts“, wenigstens die meinige (S. 52). Darum kann ich den Litteraturen der französischen und englischen Nation, außer der deutschen, den Umfang und das Zeitmaß auf der Schule nicht einräumen, welches den beiden alten Sprachen in dem Gymnasio eingeräumt ist (S. 61), und wenn bei dem gegenwärtigen Zeitmaße (in den preussischen Realschulen bis 8 Stunden wöchentlich Französisch und Englisch) der aus der Lectüre zu ziehende reale d. h. sachliche Gewinn, außer dem philologischen und ästhetischen zu gering erscheint, so läßt sich meines Erachtens durch die Lectüre ein größerer Gewinn erzielen, wenn auf die schriftlichen Leistungen nicht ein übertriebener Werth gelegt wird. Indes schlage man den Werth des fremdsprachlichen Unterrichtes auch nicht zu hoch an“ (S. 59) — was nämlich den aus ihm für unsere Schüler zu ziehenden Gewinn

an geistiger, idealer, nationaler Bildung anbetrißt. Er läßt sich auch im Deutschen erzielen. Enthalten die deutschen Classiker nicht Gedanken und Ideen genug, und zwar in gediegener Form, um an ihnen auch in dem Realschüler den „Trieb nach Erkenntniß der Wahrheit, Gefallen an dem Schönen, überhaupt den Sinn für die höchsten geistigen Interessen oder für das Ideelle zu wecken und zu pflegen? (S. 58).“ „Sollten wir nicht mit Hülfe unserer großen Dichter und Prosatiker, welche bereits eine Weltliteratur in das Gewand deutscher Sprache gekleidet und mit deutscher Gefühls- und Denkweise durchdrungen haben, eine Nationalbildung erzeugen können, wie sie die Griechen nicht hatten?“ (S. 59). „Das Gymnasium giebt abstrakt-sprachliche oder grammatische Bildung, kann aber auch durch die Litteratur das classische Alterthum den Schülern erschließen (S. 60), kann, setzen wir ebenfalls hinzu, außer Uebung im philologischen Erkennen auch Uebung im historischen und speculativen Erkennen durch seinen Sprachunterricht geben (Rev. S. 127).“ Aber auch die höhere Bürgerschule kann, fügen wir nach vieljähriger Erfahrung hinzu, „zu der grammatischen und ästhetischen Seite noch die historische und philologische ins Auge fassen,“ trotz des geringeren Maßes ihres fremdsprachlichen Unterrichtes (Rev. S. 132); sie kann es und zwar leichter durch das Medium der Muttersprache. Ich gebe zu, daß meine Behauptung (S. 59) „daß wenn man es versuchen wollte, denselben Bildungsgrad unsern Schülern ohne alle Hülfe fremden Sprachidioms, lediglich durch das Medium der Muttersprache zu erzielen, dies gelingen müßte“, etwas „idealistisch“ klingt. Lassen Sie den Verf. doch auch einmal träumen von deutscher, von Nationalbildung, leider ein frommer Wunsch! Biewohl bereits deutsche Nationalbildung in unsern Classikern sich abspiegelt, sollen diese doch kein geistiges Bildungsmittel für unsere Schüler gewähren; auch wenn Verf. den deutschen, den Religions-, den Geschichtsunterricht als den idealen Kern der deutschen Realschule bezeichnet hat (S. 47), er wählt doch nicht die richtigen Mittel, um sein Ideal zu verwirklichen. Dazu muß er von der naturhistorischen (d. h. mathematisch-naturwissenschaftlichen S. 51) Seite abbrechen und zu der sprachlich-litterarischen (d. h. fremdsprachlichen) zulegen.“ (Rev. S. 131). Wir wollen sehen was nöthig ist. Ein Ideal mag es auch vor der Hand bleiben, wenn wir die Ueberzeugung ausgesprochen haben, daß die höheren Bürgerschulen „dazu berufen sind, wahre nationale Bildungsanstalten für alle nicht-studirenden Stände Deutschlands zu werden!“ (S. 42).

Wir bilden uns nicht ein, der Verwirklichung dieses Ideals nahe zu sein, fassen die Bildung aber als ein Ganzes auf, betrachten darum kein einzelnes Lehrobject als Mittelpunkt des Ganzen, sondern alle zu einer Einheit harmonisch zusammengeschlossen (S. 54) und gedenken die Bildung so zu leiten, daß die höheren bürgerlichen Stände nicht „den Mangel einer in sich abgeschlossenen Bildung schmerzlich empfinden, welche das Gymnasium nun einmal nicht geben kann und nicht zu geben braucht (Rev. S. 132), da ihm die Universität folgt, wie sie aber der höhere Bürgerstand braucht“ (Rev. S. 134). Welche Bildung ist nun eine in sich abgeschlossene? „erst diejenige, welche außer den Formen auch den Inhalt der Formen selbst dem Geiste zum Inhalte giebt“, d. h. nach unserm einfachen Verständniß, eine solche, welche den Schüler auch denken lehrt, nicht ihn bloß mit nützlichen Kenntnissen vollstropft, sondern aufs Vielseitigste seine geistige Kraft übt. Ob dies Ihr Begriff von „formaler Bildung“ ist, weiß ich nicht, ist auch „nicht von Einfluß“, jedenfalls ist solche formale Bildung nicht „ohne einen Inhalt gedacht“. Ob Sie nun die kl. sche höhere Bürgerschule nicht für eine solche ansehen, welche eine in sich abgeschlossene Bildung giebt, ist gleichgültig. Sie haben aber nicht bewiesen, daß jene die Bildung nicht „in dem eigenen Schulgange abschließe“, d. h. daß ihr ein wesentliches Moment derselben mangle. Sie haben daher kein Recht zu dem verdächtigenden Schlusse, „daß seine (die kl. sche) höhere Bürgerschule sich dazu verurtheilt, eine in sich mangelhafte, unvollkommene, hohle und darum schädliche (!) Bildung zu geben, welche ihren Träger auch noch bei vielen Kenntnissen arm und erwerbsunfähig und als geistigen Proletarier erscheinen läßt“! (Rev. S. 133.) Begreifen Sie nicht, daß man Ihre höhere Bürgerschule eben so verdammen könne und müsse, da Sie „den descriptiven Naturwissenschaften auf der höhern Stufe gar keinen Raum geben“ (Rev. S. 130). Ist eine Bildung heutiger Zeit abgeschlossen, die nichts von organischem Leben, nichts von der Geschichte der Erde u. dgl. weiß? Richten wir nicht zu scharf, auf daß wir nicht gerichtet werden! Muß man sich denn durchaus in Extremen bewegen, Spiritualist oder Materialist sein? Meine Schrift „spricht sich entschieden gegen die einseitige Verstandesrichtung aus“ (Rev. S. 133) und spricht sich eben so scharf gegen das Utilitätsprinzip aus, (S. 19 ff.) und dennoch hat sich Ihre Kritik abgemüht nachzuweisen, daß die kl. sche höhere Bürgerschule solche (einseitige) formale Bildung genau auch vermittele (Rev. S. 133) und es „gewagt“ zu behaupten, „daß der Verf.

es wage, auch schon den jugendlichen Geist durch das Gewicht, das moralische Gewicht des Unterrichtens nach dieser aus Materialismus stammenden und dem Materialismus dienenden Auffassung des Bedürfnisses hin gravitiren zu lassen“ (Rev. S. 130). Der vorurtheilsfreie Leser mag entscheiden, ob die Schrift oder die Kritik durch falsch aufgefaßte Voraussetzungen in diese Widersprüche gerathen ist.

Daß die erziehlche Wirkung der höheren Bürgerschule in der Schrift nur so kurz dargelegt worden ist, liegt in der aphoristischen Kürze meiner Brochure, die überall nur andeutet, nicht wie ein dickes Buch sich des Breiteren bis zum Ermüden ergehen kann. Sie hat es sich daher freilich gefallen lassen müssen, daß ihre Sätze aus dem sie erläuternden Zusammenhange gerissen zur Begründung ganz entgegengesetzter Ansichten dienen mußten; die daraus abgeleiteten Vorwürfe „kränken“ daher in der That den Verf. nicht. Vielmehr wünscht und hofft er, daß auch durch diese nothwendig gewordene Vertheidigung seiner Schrift die Sache selbst an Klarheit gewinnen und ein besseres Verständniß zwischen Denen herbeigeführt werde, welche in Wahrheit „unser höhere Bürgerschule bessern und mehrern wollen“.

Breslau, den 27. August 1857.

Dr. Klette.

Statt der Duplik.

Schrift, Kritik und Replik liegen dem Leser vor. Es scheint also einer Duplik nicht zu bedürfen, zumal ich mit dem Raum in der Rev. haushälterisch umzugehen habe. Indes mögen ein paar Worte erlaubt sein.

Trotz aller Schärfe, mit der Herr Dr. Kl. seine Sache führt, muß ich doch bei meiner Meinung bleiben, daß er in seiner Schrift die Forderungen für die neueren Sprachen weder extensiv noch intensiv ausreichend nach dem Bildungsbedürfniß der höheren bürgerlichen Stände bemessen habe. Ich muß ferner bei der Meinung bleiben, daß, wenn Herr Dr. Kl. auch die Aufgabe der h. B. sehr bestimmt und nachdrücklich als eine ideale bezeichnet hat, er über die Lösung derselben, so weit sie durch die fremden Sprachen herbeigeführt werden soll, sich nicht klar und bestimmt ausgesprochen habe. Die Stelle, welche in der Rev. besonders hervorgehoben ist, ist erst in der Entgegnung aufgeklärt worden. Ob gerettet? Aber sie ist nicht die einzige, die

Bedenken hervorrief. „Selbst der Umfang der französischen Litteratur ist gering (?), wenn (?) er durch Lectüre der französischen Classiker gewonnen werden soll. Wohl kann (?) ein ganzes Stück (?) von Racine, Molière u. A. gelesen werden, aber der Hauptgewinn dieser Lectüre ist außer dem sprachlichen ein ästhetischer, die Anschauung einer Kunstform in einer fremden nationalen Färbung.“ Nun sagt zwar der Verf.: „wir ziehen daher auch in der Prosalectüre Lebensbilder und historische Darstellungen vor“, fährt aber fort: „durch die Litteraturen der französischen und englischen Nation außer der deutschen unsere Schüler zu bilden möchte nicht ausführbar sein, wir müßten denn der französischen und englischen Sprache dasselbe Zeitmaß einräumen, welches den alten Sprachen in dem Gymnasio eingeräumt ist.“ Wir meinen nun wirklich durch die Litteraturen der französischen und englischen Nation unsere Schüler bilden zu sollen, wollen dabei freilich mehr als „den Geist der Neuzeit“ aus ihnen aufgenommen wissen, finden deshalb die Vermittlung durch unsre „deutschen Classiker“ nicht für ausreichend, und halten trotzdem es „nicht für nöthig“, den Unterricht im Französischen und Englischen, wie angegeben, auszudehnen.

Ich bleibe also ferner dabei, dem Unterricht in den neueren Sprachen eine umfassendere und bedeutendere Aufgabe zu stellen, als Herr Dr. Kl., der davor warnt, „den fremdsprachlichen Unterricht nicht zu hoch anzuschlagen“. Welches diese Aufgabe sei, ist in der Rev. wiederholt und nicht bloß von mir angegeben. Ich bin ferner noch der Ansicht, daß durch den deutschen, Religions- und Geschichtsunterricht das nicht geboten werden könne, was die fremden Sprachen fehlen lassen. Ich hatte also keinen Anlaß auf jenem Gebiete den Ausführungen Herrn Kl.'s nachzugehen, denn ich wollte vornehmlich diesen letztern für die h. V. zu größerer Geltung zu verhelfen suchen. Hierfür kommt es zumeist auf das moralische Gewicht an, mit dem sie in der Schule auftreten. Dies aber kann nur vermehrt werden, wenn man das der descriptiven Naturwissenschaften auf den oberen Stufen vermindert.

Daß ich der Physik und Chemie nichts an ihrem Umfange und ihrer Bedeutung genommen wissen will, versteht sich von selbst. In der ersteren läuft die Mathematik aus, sie schließt die Bildung nach dieser Seite hin ab. Die andere ist grundlegend für die höheren Zweige der Naturwissenschaften in ihrer tiefer gehenden Behandlung, für Mineralogie, Geognosie, Geologie, Physiologie, Biologie, für Technologie u. c. Dabei gewährt sie eine der Altersstufe angemessene Arbeit. Solche ernste Arbeit, die nicht überwiegend receptiv und ge-

dächtnißmäßig ist, sondern productiv, oder wenigstens reproductiv, analytisch, gestaltend, und dabei den Schüler frei läßt aus den Banden des Lehrbuchs oder des vortragenden Lehrers; solche Arbeit wie die Chemie fordert, gerade solche bieten auch, nur eben auf dem geistigen Gebiet, auf dem Gebiet des historischen und speculativen Erkennens, die neueren Sprachen in der höheren Bürgerschule.

Wenn es uns auf die Bildung ankommt, so haben wir die verschiedenen Disciplinen auf verschiedenen Stufen verschieden auszunützen. Darum schätzen wir die descriptiven Naturwissenschaften auf den mittlern und untern Stufen sehr hoch, auf den obern die Sprachen höher. Darum müssen wir diesen mehr Raum, Nachdruck und Geltung verschaffen.

Was nun natürlicher als die Vermuthung, daß, wo den Sprachen nicht was wir ihr Recht nennen widerfährt, die Naturwissenschaften sich zu breit machen?

Noch jetzt ferner müssen wir die Deduction S. 55 und 56 für einen Nachklang aus einem Compendium der Naturwissenschaften oder, wenn wir deren zweiten Theil dazu nehmen, aus einer Encyclopädie der Wissenschaften ansprechen, und müssen behaupten, daß, wenn man aus den möglichen „Objecten des Erkennens“ deducirt, man nicht aus dem Bildungsbedürfnis der höheren bürgerlichen Stände her eine höhere Bürgerschule construirt, und daher nur möglicher Weise das Rechte trifft, hier und da aber auch dem Schematismus zu Liebe dem Leben Gewalt anthun kann, oder dasselbe nicht in seinem tiefsten Kern treffen.

Nun bestreite ich gar nicht, ja ich setze es als selbstverständlich voraus, daß die h. B. am Zwinger in Breslau wirklich den Hütten, Landgütern, Comptoirs und Gruben Schlesiens die sittlich trefflichsten, geistig gewandtesten, an Fachkenntnissen reichsten und praktisch anstelligsten Eleven liefert, und daß diese auch in ihrem spätern Leben, als Glieder der höheren bürgerlichen Stände, durch ihre Auffassung der Aufgabe des Bürgerthums zeigen, daß die Anstalt, der sie die Fundamente ihrer Bildung verdanken, sich sehr wohl die höhere ideale Aufgabe der h. B. gestellt habe. Aber es handelt sich nicht um diese Anstalt oder die praktische Wirksamkeit, sondern um die Schrift des Herrn Dr. Kl. Es darf ferner nicht außer Acht bleiben, daß eine große Stadt wie Breslau, eine Schulgemeinde, wie die der h. B. am Zwinger, eine Leitung wie die des Herrn Dr. Kl. und ein Lehrercollegium so bedeutend wie das seinige, Factoren der Bildung sind, die nicht überall

anzutreffen sind, daß man also nicht, was dort geräth, überall mit dem Schulunterricht ausrichten zu können glauben darf. Ein Normallehrplan, den ich Gott sei Dank nicht zu machen habe, aber mir doch denken darf, muß also zum Theil mit andern Maßen messen als Herr K. gebraucht hat und er darf ein zeitweises oder lokales Zurücktreten des fremdsprachlichen Unterrichts, ein Hervorheben des naturwissenschaftlichen nur als eine Aeußerung der Freiheit gelten lassen, welche auch ein Normallehrplan da überall lassen wird, wo um der wirkenden Personen willen und um deren Hingebung an ihre Aufgabe dauernd zu erhalten, Abweichungen von der Norm werden anheim gegeben werden, wo er lokalen und provinziellen verständigen und — um höherer Zwecke willen — auch einmal unverständigen Anforderungen des Schulherrn der h. V. nachgiebt, welcher letztere wirklich nicht der Staat, der Direktor oder das Lehrercollegium, sondern zunächst die Schulgemeinde der h. V., ferner hin aber die Provinz, ist und immer mehr werden soll.

Und hierin wird mir mein verehrter Herr Gegner, mit dem ich denn also in aller Freundschaft doch nur eine theoretische Discussion gepflogen habe, Recht geben, und damit wird auch vor den Augen unsrer Leser ein Streit zu glücklichem Ende geführt sein, den sie gewiß noch mehr bedauert haben, als wir beide selbst. Nicht, weil wir den Kampf im Lager der h. V. weniger schmerzlich als sie empfanden — denn er hat in der Sphäre der Revue selbst stattgefunden, und Herr K. ist hier nicht vom Titel der Körnerschen höheren Bürgerschule her, sondern als ein Freund und Gönner der Revue in den Schranken erschienen — sondern weil wir beide viel früher als sie wußten, daß der Streit zwischen uns unser Verhältniß nicht stören soll, wohl aber der Revue für die Zukunft gute Frucht tragen.

Zum Schluß denn: Nichts für ungut!

Stettin, den 13. September 1857.

W. Langbein.

I. Abhandlungen.

Ueber die Fürstenschulen im Alterthume und namentlich im Mittelalter.

Von Dr. Cramer, Professor am Gymnasium in Stralsund.

Je höher Könige und Fürsten stehen auf der Leiter der Menschheit, desto mehr umkreiset sie das geistige Leben und desto mehr schaa-
ren sich um ihre Mitte diejenigen, welche als Träger und Bewahrer
der Bildung betrachtet werden. Während in der neuern Geschichte das
geistige Leben eine gewisse Selbstständigkeit und Unabhängigkeit sich er-
warb und gewissermaßen eine freiere Stellung behauptete, haben im
Alterthume und namentlich in Asien und Afrika, sich Kunst und Wissen-
schaften an die Fürsten angeschlossen und sind durch sie gepflegt und
gefördert, während in der neuern Zeit sie durch Gemeinsamkeit herr-
schender Ideen und Allgemeinheit der Bildung getragen werden. So
hat in Indien ein König von Behar 9 Perlen der Dichtkunst, d. h.
die Vertreter aller Kunst, um sich vereinigt. So wird an einen ägypti-
schen König die Erfindung der Buchstabenschrift geschlossen. Als näm-
lich an den König Thebens Thamus sich der Erfinder der Rechenkunst,
der Geometrie, der Astronomie und der Buchstabenschrift, der berühmte
Theuth, wandte und behauptete, die Buchstabenschrift werde die Aegypt-
er weiser machen und ihr Gedächtniß stärken, denn sie sei ein Mittel
der Weisheit und des Gedächtnisses, so antwortete jener König: diese
Erfindung werde mehr die Vergessenheit der Lernenden fördern, weil
man weniger das Gedächtniß stärken werde, indem man vertrauend
den von Außen gegebenen Schriftzügen sich weniger innerlich erinnern
werde. Theuth habe daher nicht ein Mittel der Erinnerung, sondern

der Vergessenheit gefunden, und den Schülern nur die Einbildung der Weisheit, nicht diese selbst in Wahrheit verschafft, denn viel wissend würden sie zwar scheinen, aber unwissend sein. Plato im Phädrus knüpft so an einen König eine tiefere Einsicht in die menschliche Erkenntniß.

In Griechenland, wo sich bald an die Stelle des Königthums die aristokratische und demokratische Verfassung gestaltete und sich in vereinzeltten Ländern das Fürstenthum behauptete, sind die Könige und Fürsten diejenigen, von welchen das geistige und künstlerische Leben namentlich gepflegt und genährt wurde. Wir erwähnen nicht für die Kunstgeschichte die Tyrannen von Korinth, Sicyon und Megara, vergessen aber nicht, daß Pisistratus und sein Sohn Hipparch die schöne Kunst und die Dichtkunst pfl egten. Viele griechische Tyrannen kennen wir zwar als Förderer der schönen Künste, daher sich um sie Dichter und Künstler scharten, und in so fern auch mit dem Schönen das Gute nährten und das Sittliche mit einer heitern Form umkleideten, aber wir haben die Höfe nicht zugleich als Schulen im ernsteren Sinne, nicht als die Träger des sittlichen Lebens und der Entwicke lung der Zukunft, so fern diese auf der Jugend besonders ruht. Nur Archytas der Tarentiner, der siebenmal Strateg war und besonders für die Jugend sich interessirte, könnte hier zu erwähnen sein und Dionysius II, seit 368 v. Chr., der durch seinen Verwandten Dion im Schlosse von Syrakus ein ernstliches und gründliches Streben, namentlich in der Mathematik durch Plato anregte. Nur zum Scheine und nur auf kurze Zeit erweckte er die Idee einer Hofschule.

Die Höfe und Sitze der Könige galten bisweilen im Alterthume an manchen Orten als eine Art von Hofschulen, wie z. B. in Persien die Söhne der Könige und der Vornehmsten im königlichen Palaste unterwiesen wurden, wo sie alle edle Zucht sich aneigneten und nichts Unrechtes hören und sehen lernten. Es wurden die verschiedenen unterworfenen Völker dadurch beherrscht, daß die Söhne der Vornehmen und Fürsten an die Könige und deren Umgebung angeschlossen und in deren Sprache und Bildung unterwiesen wurden. Besonders suchten diejenigen, welche die Herrschaft erlangt hatten und eine neue Bahn für ihre Regierung begannen, dahin zu wirken, daß sie, als ein wichtiges Mittel für die Sicherung und Befestigung ihrer Gewalt, die Söhne einflußreicher Männer an sich fesselten und in den Kindern die Väter selbst sich unterwarfen. Aus der Geschichte des Alterthums können wir 3 Könige namentlich anführen, Nebukadnezar, den

König der Babylonier, Philipp, den König der Macedonier, und den Kaiser Augustus. Nebukadnezar, der im 6. Jahrhundert vor Christus regierte, sprach zu seinem Kämmerer, Daniel Cap. 1, V. 3 — 5, er solle aus den Kindern Israel vom königlichen Stamme (2. Könige 20, 18) wählen: Knaben, die nicht gebrechlich wären, sondern schöne, vernünftige, weise, kluge und verständige, die da geschickt wären zu dienen in des Königs Hofe und zu lernen chaldäische Schrift und Sprache, daß sie vom Könige Speise und Trank erhielten und daß sie drei Jahre aufgezogen werden und darnach dem Könige dienen sollten.“ Wir finden zuerst bei den Babyloniern die Erziehung der Pagen, zu Dienern der Könige. Die chaldäische Sprache und Literatur scheint die alte Stamm- und Wurzelsprache gewesen zu sein für verschiedene semitische Völker, wie namentlich für die Babylonier, Araber, Hebräer, und für andere sprachverwandte Völker.

Philipp von Macedonien, 360 — 336 v. Chr., ließ die Söhne der macedonischen Großen, welche das Jünglingsalter erreichten, in die Zahl der Edelknaben oder Pagen eintreten, um sich dem Dienste des Königs zu widmen, ihn zu begleiten, ihn des Nachts zu bewachen, ihm das Pferd vorzuführen und ihn bei Tische und bei der Jagd zu bedienen. Der König, welcher sie unmittelbar beaufsichtigte, konnte sie allein bestrafen und sorgte für ihre wissenschaftliche Ausbildung, damit sie gemäß ihrer vornehmen Geburt einst hohe Stellen einnahmen. Der König hatte in seinem Gefolge berühmte griechische Gelehrte, die vorzugsweise zur Unterweisung dieser Jünglinge bestimmt waren. Auch unter den Frauen ragte am Hofe Philipps manche durch ihre Bildung hervor wie die Syrienerin Audata, welche auch einen griechischen Namen hatte und Eurydice hieß, die ihre Söhne in den Elementen unterrichtete. Was Philipp eingerichtet hatte, von dem es heißt, daß er zuerst die adlige Jugend zu seinem Hofdienste auswählte, dasselbe finden wir auch bei seinem berühmten Sohne, bei Alexander dem Großen, über den wir mehrere bezügliche Stellen bei Curtius finden.

Kaiser Augustus traf manche neue Einrichtungen, wie namentlich daß er für seine Enkel einen besondern Lehrer anstellte und eine besondere Schule in den Palast verlegte. Von ihm sagt Suetonius (c. 45) plurimorum (regum) liberos et educavit simul cum suis et instituit. Auch richtete Augustus ein ritterliches Spiel, Troja genannt, für vornehme und adlige Knaben ein, für Jüngere, bis zum Alter von 11 Jahren, und für Ältere bis zum 17. Lebensjahre. Diese Knaben waren in mehrere Turmen oder Abtheilungen eingetheilt, deren jede

ihren besondern Führer hatte; sie waren mit leichten Waffen versehen und machten zu Pferde allerlei Schwenkungen. Wie die Römer namentlich der Kaiserzeit das Alterthum mit dem Mittelalter verbanden, so scheinen auch seit Augustus diese Hoffschulen als eine dauernde Hoffitte sich gebildet zu haben. Die Söhne der Kaiser und verwandte Knaben wurden besonders in Grammatik und Rhetorik unterwiesen, und es wurde als etwas Ungewöhnliches hervorgehoben, daß Kaiser Pertinax, 193 n. Chr., während bis auf ihn die meisten Kaiser ihren Nachfolger bestimmt hatten, nicht eine besondere Hoffschule einrichtete, sondern seinen Sohn gewöhnliche Schulen und Gymnasien besuchen ließ wie er ja selbst nur in solchen Anstalten unterrichtet worden war. In den Fürstenschulen der Kaiser, wie namentlich eines Trajan, und bei vornehmen Römern finden wir früh auch das Streben dahin gerichtet, daß die Jugend in feiner Sitte und Gewandtheit gebildet werde. Seit der Zeit des Pertinax besetzten die Prätorianer den Kaiserthron, und der Senat fügte sich meist der getroffenen Vornahl. Seit dieser Zeit scheint es nicht mehr in Gebrauch gekommen zu sein, daß man besondere Palastschulen einrichtete und die Söhne angesehenen und einflußreicher Männer mit den eignen Kaisern unterrichten ließ. Von den besondern kaiserlichen Gladiatorenschulen, wo auf Anordnung der Kaiser Gladiatoren geübt wurden, Tacit. Anal. XI, 31, kann hier nicht gesprochen werden. Die Hoffschulen finden wir vorzugsweise im Mittelalter im Gegensatz gegen das Alterthum und die neuere Zeit. Betrachten wir zunächst den Unterschied zwischen der ältern und mittlern Zeit der Geschichte, so treten uns aus mehrfachen Gründen die Hoffschulen hier besonders entgegen. Weil im Mittelalter das Lehnverhältniß vorherrschte, wo ein ärmerer dem reicheren Herrn untergeben war, weil im Glauben der Zeit das Eigenthum weniger als selbständiges Besizthum galt, sondern gewissermaßen als ein Geliebtes von Seiten der Obern, so daß vom Papste, als dem Stellvertreter Gottes, der Kaiser, von diesem Könige, von diesen Herzöge und von diesen immer tiefer stehende Herren belehnt wurden: so liegt in der stufenmäßigen Aufeinanderfolge ein stetiges Dienstverhältniß und eine allmälige Unterordnung, während im Alterthume und namentlich in Asien und Afrika, die Unterthanen als Sklaven dem Könige, als dem einzigen Freien, unterworfen waren. Im Alterthume bezeichnen wir das Königthum als eine hohe Spizsäule, wo aus der freien, weiten Ebne in schlanker Erhebung der König die höchste Spiz bildet; im germanischen Mittelalter aber ist die Verfassung vergleichbar einer Py-

ramide, sich nach und nach auf breiter Basis immer mehr zuspitzend. Je reicher und je mächtiger die Lehnslente, desto wichtiger und berühmter waren ihre Höfe als Bildungsstätten, an welche die Kinder und namentlich die Söhne niedriger Dienstleute geschickt wurden, um hier an höfische Sitten und an untergeordnete Dienstfertigkeit gewöhnt zu werden. Da zugleich das Mittelalter eine fromme Zeit ist und mit dem Ritterwesen eine galante Bildung und Feinheit des Wesens verbunden ist, besonders im Verhältniß zu den Frauen, so können wir in drei Haupttheilen, Gottesdienst, Herrendienst und Frauendienst, die Pflichtgebote aller bezeichnen, welche durch Bildung vor der gewöhnlichen Menge hervorragen.

Während im Osten und Süden das weibliche Geschlecht weniger geachtet wurde, als je weiter wir nach Westen und Norden fortschreiten, und seit dem Auftreten des Christenthums auch das menschliche Recht allgemeiner anerkannt wurde und die Frauen höher geehrt wurden, finden wir seit dem Mittelalter und namentlich in den höhern Ständen eine höhere Stellung der Frauen, daher namentlich gegen die Frauen von Seiten der Edelknaben ein besonderer Dienst und treue Hingebung beobachtet wurde. Die Frauen sind die Trägerinnen aller Bildung und an sie, besonders in höher stehenden Häusern, schließen sich die Erziehung und der Unterricht des jüngern Geschlechtes an. Den Frauendienst ausüben, hieß bei den Troubadours in die Schule der Frauen gehen und dies erkannte man für so nothwendig zur ritterlichen Ausbildung, daß man einen Ritter nicht für vollkommen hielt, sobald er nicht in der Kunst zu gefallen unterrichtet war. Man sah es, sagte man, einem Ritter an, daß er nicht von den Damen geliebt und dadurch erzogen worden sei. Wie sich im Mittelalter oft große Gegensätze finden, so namentlich in Hinsicht der Frauen. Während namentlich seit Gregor dem Siebenten den Priestern sogar die Ehe verboten und sie von aller Berührung der Liebe fern gehalten wurden, so brachte man den künftigen Ritter recht absichtlich in die Nähe derselben; wenn die Geistlichkeit wählte, die Frauen zögen vom Göttlichen ab, betrachtete sie der Ritterstand als dazu hinführend und das Herz der Jugend läuternd und bildend; wenn die Geistlichkeit die Frauen als Hinderniß eines heiligen Lebens ansieht, so erblickt der Ritter in ihnen die besten Lehrerinnen des innern Wesens und des äußerlichen Benehmens. Die Geistlichen des Mittelalters gelangten zu einer höheren Stufe des Himmels unter Andern namentlich auch durch die Eheslosigkeit, wogegen im Alterthume und besonders bei den Grie-

chen die Ehelosen verachtet wurden, während man seit Alexander dem Großen nur den Weisen den ehelosen Stand empfahl. Weil man im Mittelalter glaubte, daß die Eltern ihre Kinder nicht selbst erziehen könnten, sondern daß sie dieselben leicht verzögen, so betrachtete man die Höfe der Fürsten als die Bildungsstätte oder als Hörschulen für den jungen Adel. Auch hegte man den richtigen Grundsatz, es könne niemand befehlen, wer nicht erst gehorchen gelernt habe, was am besten geschehe, wenn man sich an strengen, sittlichen und freiwilligen Gehorsam gewöhne am Hofe höher stehender Fürsten, und namentlich unter Aufsicht gebildeter Frauen.

Wir haben bis jetzt den Unterschied zwischen Alterthum und Mittelalter gefunden, daß hier eine stufenmäßige Steigerung von den untersten Stufen bis zu Königen und dem Kaiser, ja selbst bis zum Papste hervorgehoben wurde, während im Alterthume zwischen dem freien und unbeschränkten Herrscher gegen die Unterthanen und Sklaven eine unermessliche Kluft statt fand, und haben ferner hervorgehoben, daß namentlich in Asien und Afrika das weibliche Geschlecht eine sehr tiefe Stellung inne hatte, während in Griechenland und namentlich bei den Römern schon eine höhere Anerkennung desselben vorhanden ist, daß aber im Mittelalter und besonders in den höhern Ständen die Frauen hochgeehrt wurden und daß man ihnen die Bildung des Gemüths zu Zucht und Sitte zuschrieb.

Ein anderer Gegensatz zeigt sich im Mittelalter gegen das Alterthum in Hinsicht des Studiums fremder Sprachen. Alle welche jetzt über die große Menge eine höhere Stellung behaupten und sich über das gewöhnliche Niveau ganz allgemeiner Menschenbildung erheben, suchen unter Andern besonders dadurch erweiterte Anschauungen und klarere und mannigfaltigere Kenntnisse sich zu erwerben, daß sie fremde Sprachen sich aneignen, seien es ältere Sprachen, wie namentlich das Lateinische und Griechische, oder seien es neuere, wie das Französische und Englische. Ganz anders war es im Alterthum, mit Ausnahme eines einzigen Volks jener Zeit, der Römer, wo man durch Erlernung anderer Sprachen, und namentlich der Griechischen, eine höhere und allgemeinere Bildung erstrebte.

Im Alterthume lernte jeder nur die Sprache seines Volks und war mit derselben aus dem heimischen Boden gewachsen und höchstens mit verwandten Dialekten befreundet, wie die semitischen Völker, die Hebräer, Babylonier u. s. w. das Chaldäische als die gemeinsame Wurzel der semitischen Sprachen betrieben, was wir eben

an Nebukadnezar und seiner Hoffschule nachwiesen. Je getrennter und gesonderter die verschiedenen Völker von einander waren, desto isolirter waren die einzelnen Sprachen der einzelnen Völker, während bei den Römern durch die Verbindung des römischen Reichs, im Mittelalter durch das Christenthum und die Einheit desselben, namentlich durch die Papstmacht und in der neuern Zeit durch den innigeren Verkehr zwischen den einzelnen Völkern und besonders die gesteigerte Handelsverbindung, mit der äußern und innlichen Verknüpfung auch der geistige und sprachliche Verkehr zwischen den einzelnen Völkern eingetreten ist und noch mehr stattfindet.

Im frühern Alterthum waren es besonders zwei Länder, welche die Handelsstraße zwischen Osten und Westen bildeten, Egypten im Süden oder die Länder am mittelländischen und rothen Meere, und dagegen im Norden mehr die Gegenden am caspischen und schwarzen Meere. In beiden Ländern blühte neben dem Handelsverkehr und durch denselben am meisten der Sprachverkehr und die Betreibung fremder Sprachen. Der erste, welcher das Betreiben fremder Sprachen veranlaßte, war Psammetich, 606 — 617 v. Chr., der ägyptische Kinder Griechisch lernen und von Griechen erziehen ließ. Im Alterthum wurde überhaupt das Griechische die Sprache des allgemeinen Verkehrs, ähnlich wie in der neuern Zeit und namentlich seit Ludwig XIV. die französische Sprache der allgemeinste Ausdruck wurde für die diplomatischen Verhandlungen und für den äußern Verkehr von Staaten, während jetzt das Englische die weiteste Verbreitung für Handelsverkehr findet. Aus denen, welche Psammetich das Griechische lernen ließ, entstand die lügenhafte Kaste der Dolmetscher und Mäkler. Weil Egypten für Handel und Verkehr als Mittelglied zwischen verschiedenen Völkern da stand, so bildeten sich dort schon früh sprachliche Vermittler zwischen den Egyptern und denen, welche sich einer andern Sprache bedienten. So geschah es, daß Joseph sich mit seinen Brüdern, welche um Getreide zu kaufen kamen, durch Dolmetscher unterhielt. cf. Genesis c. 42, 23. Daß namentlich seit Alexanders des Großen Zeit und seit den Ptolemäern in Egypten das Griechische und die Hebräische Sprache sich verbanden und verbreiteten, das ergibt sich schon aus der allgemeinen Geschichte. Die Juden lebten damals in großer Menge in dem benachbarten Egypten und besonders in Alexandrien.

Für Handel und Verkehr war außer Egypten im Alterthume die Betreibung fremder Sprachen namentlich in den Gebieten häufig, die sich an

den Kaukasus anschließen. Wie jetzt Armenien das kontinentale Vermittelungsland ist zwischen dem Westen (Europa und Kleinasien) und dem Osten, so hatten damals die handeltreibenden Scythen 7 besondere Dolmetscher, die sich 7 verschiedener Sprachen bedienen. Ja in Dioscurias, der Hauptstadt der Kolchier, hätten 70 oder wohl gar 300 Nationen in verschiedenen Sprachen verkehrt, und es sei von 130 Dolmetschern der Handelsverkehr betrieben. Das ist die Gegend, wo der berühmte König Mithridates, der dort ein buntes Völkergemisch beherrschte, 25 verschiedene Sprachen mit solcher Gewandtheit übte, daß er niemals sich eines Dolmetschers bediente, und mit jedem besondern Volksgenossen in seiner besondern Volkssprache sich unterhielt: ja nach Aurelius Viktor war Mithridates 50 Sprachen kundig; das ist die Gegend, wo noch jetzt die meisten Sprachen gelernt werden, wie z. B. in Tiflis im Gymnasium 7 Sprachen den Knaben gelehrt werden. Mit Ausnahme des Marktes von Kairo in Egypten bietet der zu Tiflis jetzt das anziehendste Völkergemisch des Orients und Occidents. Von den Kosaken wird ausdrücklich hervorgehoben, daß sie durch großes Sprachtalent sich auszeichnen, ähnlich wie die Zigeuner, welche fremde Sprachen sich sehr leicht aneignen und mit ihrer Muttersprache die Ausdrücke aus andern Idiomen verbinden.

Welch ein großer Unterschied waltet dagegen zwischen den Egyptern und Kaukasiern in ihrer nördlichen und südlichen Ausdehnung, und zwischen den andern Völkern des Alterthums? Die Griechen, das gebildetste und geistig geübteste Volk unter allen der alten Zeit bildeten in so fern einen schroffen Gegensatz gegen das Mittelalter. Nur sehr wenige Griechen haben eine fremde Sprache gelernt, und erst seit Alexander dem Großen kam auch in dieser Hinsicht eine Veränderung in Gebrauch, im Mittelalter aber war die Betreibung einer fremden Sprache die gewöhnlichste und allgemeinste Bildung.

Die Griechen trieben die Gymnastik und körperliche Uebung besonders in den olympischen Spielen, und zwar jeder, der ein Grieche und ein Freier war, und auf dessen Namen kein Schandfleck ruhte, in der Nähe wie in der Ferne, im Heimathlande wie in den Kolonien. Die Griechen traten in Olympia oder überhaupt an bestimmten Orten auf, während die ritterlichen Spiele oder die Turniere des Mittelalters überall und besonders an den Höfen stattfanden, wo nur die zugelassen wurden, welche vom Adel waren und dies durch eine Ahnenprobe darlegen konnten. In Griechenland war unter den 5 Spielen, welche das sogenannte Pentathlon oder

Quinquertium bildeten, das Fahren und Laufen, in dem mittelalterlichen Turniere dagegen das Reiten die Hauptsache. Dort hatten die Knaben ihre besondern Spiele, hier traten sie fast ganz in den Hintergrund. Bei den olympischen Spielen der Griechen waren die Frauen ausgeschlossen, nur die Priesterinnen der Ceres Chamyne machten da- von eine Ausnahme, im Mittelalter waren sie der schönste Schmuck. Es war ein besonderes Jugendfest, wenn bei Turnieren die Schwert- nahme erfolgte, Jüngere das Ritterkleid empfangen und der Junkherr die Ritterwürde erhielt. So wurde im Nibelungenliede Siegfried Rit- ter zugleich mit 400 Altersgenossen. Als ferner der durch seine Frei- gebigkeit berühmte Herzog Leopold VII. von Oesterreich seine jüngste Tochter Agnes 1222 mit Bernhard I. von Sachsen vermählte, machte er 200 Knappen wehrhaft.

Die Römer bildeten die Brücke zwischen Alterthum und Mittelalter, sofern sie der Schluß und das letzte Volk der alten Geschichte waren, und wir finden, daß sie in pädagogischer Hinsicht namentlich in zwiefacher Beziehung den Uebergang zur spätern Zeit ausmachten. Die Römer haben unter allen Völkern des Alterthums die Frauen am höchsten geehrt, und sie sind ferner das alleinige Volk jener Zeit, das die Betreibung fremder Sprachen und namentlich des Griechischen zur geistigen Bildung, nicht für den Han- delsverkehr allein, wie die Egyptianer und Scythen, betrieb, wie wir an einer andern Stelle im Einzelnen dargestellt haben. Im Mittel- alter wurde zunächst die lateinische Sprache geübt, wie ja das Latei- nische die heilige und kirchliche Sprache war, seit den Kreuzzügen aber, seit die verschiedenen Völker des Christlichen Abendlandes sich vereinig- ten gegen die gemeinsamen Feinde oder die Ungläubigen, ist auch die Betreibung der neuern Sprachen, und namentlich des Französischen, ein allgemeines Studium für alle höhern Stände geworden. Während sich das Volk der Muttersprache bediente, während die Geistlichen und die Gelehrten die lateinische Sprache übten, war das Französische das all- gemeinste Mittel des sprachlichen Verkehrs. An den Höfen aber, wo das Betreiben fremder Sprachen am meisten statt fand, wo Gesandte ankamen u. dgl., da lernte auch die Jugend am ersten die fremden Sprachen, worin eben das Hauptmittel der Bildung und der geistigen Entwicklung lag. So hat Ludwig Uebersmeer, der aus der deutschen Familie der Karolinger stammte und über Frankreich 936 — 954 herrschte, nach seiner Rückkehr aus dem Auslande nur Deutsch gelernt und verstanden, so daß man auf dem Concil zu Ingelheim die latei-

nischen Verhandlungen ins Deutsche übersetzen mußte, damit sie ihm verständlich würden. Wie allgemein aber das Latein im Mittelalter war, das finden wir in vielen Ländern und namentlich in Deutschland. Stammten auch die lateinischen Lieder jener Zeit von den Gelehrten, so machte doch jeder die darin gedruckten Gefühle zu den seinigen. Jungfrauen und Knappen sangen! die lateinischen Liebeslieder Abälards an Heloise, und Ackerbauer die lateinischen Legenden und Gebete. Namentlich vom 8. bis zum 13. Jahrhunderte oder bis zur Zeit der Kreuzzüge und der neuern Sprachen herrschte im Abendlande das Lateinische in der Hofsichtung, zum Theil auch in der Volksdichtung, wie ja deutsche Stoffe lateinisch behandelt wurden. Im neunten Jahrhundert sangen die Sachsen einen lateinischen Schlachtgesang zu Ehren eines ihrer siegreichen Könige und sangen die Longobarden lateinische Lieder auf den Wällen ihrer Städte. Als die Soldaten des deutschen Kaisers Ludwig II. 855 — 875 nach Italien zogen, um ihren Herrn zu befreien, sangen die Sachsen und Tyroler in seinem Heere lateinische Verse. Wenn schon das Küchenlatein der Mönche ganz gewöhnlich war, so kann es nicht auffallend sein, daß in den lateinischen Volksgebüchten viele Grammatikalien vorkamen.

Ein anderer Gegensatz zwischen Alterthum und Mittelalter ist in Hinsicht der Religion. Im Alterthum findet nicht ein besonderer Unterricht der Jugend in der Religion statt. Bei den Naturreligionen wuchsen die Götter gewissermaßen aus der Erde und hingen mit dem Leben aufs Engste zusammen. Aus der Anschauung, den Sitten, Gebräuchen und der gesammten Lebensgestaltung, die namentlich in den Dichtungen nieder gelegt war, eignete sich die Jugend das an, was auf die Götterwelt sich bezog. Mit dem öffentlichen Leben wurden die religiösen Vorstellungen angeeignet und geübt. Man schaute an das Schaffen und Wirken der Götter, man suchte aber nicht ihre sittliche Vollkommenheit oder Unvollkommenheit zu erkennen und strebte nicht durch Nachdenken und catechetisches Fragen und Antworten den Göttern nachzugehen. Nur bei den Juden, also bei einer geoffenbarten Religion, finden wir, daß der Jugend früh die Religion gelehrt wurde. Bei den Griechen und Römern ist die Religion nur ein Ausfluß des Volksgeistes, nur ein Diesseits, ein Stück Politik; im Mittelalter aber ist die Religion neben, ja über dem Staate, jenseitiger, idealer, ferner. Die Stellung der Priester ist danach verschieden; im Alterthume waren sie gewissermaßen Staatsbeamte, im Mittelalter haben

sie, wie die Religion selbst, eine selbständige Stellung, eine für sich geistige und sittliche Macht.

Im Mittelalter war kein Unterricht so geboten als der Religionsunterricht, und keiner der gesammten Jugend so vorzugsweise ans Herz gelegt. In keinem Gebiete wurde Allen, den Armen wie den Reichen, so früh die Unterweisung wie in der Religion gewährt. Gedenken wir dessen nicht, wie schon christlichen Müttern der erste Unterricht der Kinder in der Religion anvertraut wird, so sind seit Bonifacius und Karl dem Großen schon bestimmte Vorschriften gegeben. Seit jener Zeit bis auf die Gegenwart steht nun der Religionsunterricht an der Spitze aller besondern Lehrgegenstände, und nur in Holland und zum Theil in England finden wir, daß in den Schulen ein Unterricht in der Religion nicht statt findet. Auch in den Hofschulen des Mittelalters war der Religionsunterricht vorhanden. Vornehme Frauen, die an den Höfen sehr einflußreich waren, unterwiesen die jungen Knaben in den Lehren des Christenthums. Auch Geistliche und namentlich die archiepiscopi pfl egten des Religionsunterrichts, wo also die Jugend außer in Zucht und Sitte vorzugsweise auch in der Religion unterwiesen wurde.

Nicht allein an den Höfen der weltlichen Fürsten finden wir Schulen, sondern auch an den Höfen der geistlichen Herren; namentlich der Erzbischöfe und Bischöfe. Die aristokratische Gestaltung und das Lehnswesen waren wie im Staate so auch in der Kirche gebräuchlich, und so geschah es, daß wie man an die, welche am höchsten standen im äußern Leben, die höchste Entwicklung und Förderung des geistigen Lebens knüpfte, so mit denen, welche in der Kirche am höchsten standen, die Schulen am meisten verbunden wurden.

Die Fürstenschulen sind nur ein Spiegelbild und ein Ausdruck vom allgemeinen Schulwesen. Im Alterthume wurden also in den Fürstenschulen die Söhne nur aus äußern Gründen erzogen, und in den Waffen, höchstens in einzelnen Wissenschaften unterrichtet, aber im Mittelalter war die Gemüths- und Herzensbildung die Hauptsache; dort ferner war das öffentliche und staatliche Leben besonders berücksichtigt, während hier das Familienleben den Hintergrund bildete.

Bei den verschiedenen Eigenthümlichkeiten des Mittelalters kann es uns nicht bestreben, daß wir gerade hier die Hofschulen so verbreitet finden, und daß sie uns fast in jedem Lande begegnen. Es genüge hier die anzuführen, welche von besonderer Bedeutung gewesen zu sein scheinen.

Der Papst war wie das Haupt der Geistlichkeit so auch der geistigen Bildung, denn alle Schulen, hohe wie niedrige, waren mit der Kirche in unmittelbarster Verbindung, und der Papst war in so fern der erste Lehrer und hauptsächlichste Vertreter der Schule, weshalb alle Universitäten des Mittelalters nur vom Papste bestätigt wurden, bis auf die Zeit der Reformation, wo zuerst die Universität Marburg 1572 ohne diese päpstliche Bestätigung ins Leben trat, und nur auf die Genehmigung des Landesfürsten sich stützte, was nun seit dem in den Ländern, in welchen die Reformation sich verbreitet hatte, Gebrauch wurde und die Macht der Fürsten auch im Leben des Geistes, in der Wissenschaft wie in der Kunst sich in voller Selbständigkeit behauptet. Im christlichen Mittelalter wurden öfter junge Fürsten und alle, welche eine höhere Bildung erstrebten, nach Rom gesandt, um da am päpstlichen Hofe unterwiesen zu werden. Schon seit uralter Zeit soll mit dem Papste eine Hofschule, *schola palatina*, späterhin genannt *studium curiae*, verbunden gewesen sein, bis sie zur Zeit Innocenz IV, um das Jahr 1243, zu einer päpstlichen Universität sich erweiterte. Innocenz IV weckte nicht allein in Lyon, wo er eine Zeit lang lebte, ein reges wissenschaftliches Leben, sondern auch in Neapel, wo er später lebte und starb, und in seinem Palaste eine theologische und juristische Schule einrichtete. Wenn auf den weltlichen Fürstenschulen die Mathematik gepflegt wurde und noch jetzt gelehrt wird, wie z. B. in Alkuins Schule zu Tours die Astronomie oder Mathematik und Physik hauptsächlich getrieben wurde, so scheint man schon frühzeitig von der päpstlichen Hofschule Mathematik entfernt gehalten zu haben, so wie man später, im Mittelalter und in der neuern Zeit, zu Rom das mathematische Studium wenig oder gar nicht zu treiben pflegt. Johannes von Salisbury im zweiten Buche seines *Polykrates* sagt, Papst Gregor der Große, der 590 — 604 regierte und durch seine musikalischen Reformen und durch seinen Kirchengesang hervorragte, befahl die Mathematik von seinem Hofe zurück zu weisen. — Ja zur Zeit des so genannten babylonischen Exils, als die Päpste von Rom nach Avignon zogen, wurde eine solche Hofschule mit den Päpsten verpflanzt.

Was von Seiten des Papstes geschah, das fand von Seiten der Bischöfe statt, die daher an ihren bischöflichen Eigen Schulen hatten. So wurde der berühmte Alkuin in der Schule des Egbert, des angelsächsischen Erzbischofs von York gebildet. Es heißt im Leben Alkuins: Egbert hatte eine Schule aus den Söhnen vornehmer Leute, welche in den Regeln der Grammatik, andere in den Zweigen

freier Künste, einige in den geistlichen Wissenschaften unterrichtet wurden. In Frankreich zur Zeit der merowingischen Könige wurde der heilige Landebert einem Bischofe anvertraut, um in der Theologie und in den mönchischen Wissenschaften am königlichen Hofe unterrichtet zu werden. Der berühmte Mendoza, Primas von Spanien (er starb 1495), füllte seinen Palast mit Edelknaben aus den höchsten Familien und gab ihnen die sorgfältigste Erziehung.

Mit dem Papstthum ist das Kaiserthum, mit der Kirche der Staat unmittelbar verbunden, und namentlich an den Hof Karls des Großen knüpft man, außer der sogenannten Akademie, die sogenannte Hofschule. Schon vor der christlichen Zeit wurden in Deutschland und den benachbarten Ländern mit den Höfen der Könige die Schulen d. h. die Vorbereitung für höfische Zucht und besonders für Waffenzucht verbunden. So wird im Nibelungenliede der grimme Hagen am Hofe des Hunnenkönigs Hgel, in Ungarn, mit Rüdiger von Bechlarn und Walther von Wassenstein zusammen erzogen und in fröhlichen Ritterspielen geübt. Vergl. Nibelungenlied p. 133, v. 1135 der Ausgabe von Lachmann:

Kint der edelen Fürsten, die si gezogen hat; —

des waen ouch sich vil seine des küneges sorge gelege.

Vergl. S. 190 u. f. w. Noch in der Zeit der christlich römischen Kaiser wurden vornehme Knaben am Hofe unterrichtet. So wird vom jungen Alexius, dessen Leben in die Zeit des Honorius und Theodosius II und des Papstes Innocenz I, 402 — 417 gefallen sein soll, erzählt, er sei als Kind in Züchten und Ehren aufgewachsen. Im siebenten Jahre lernte er in den Büchern und in der Schrift, im zwölften lernte er Ritterschaft (Schaftschießen, Fechten, wehten mit buckelaere, u. f. w.), und war an des Kaisers Hofe bis zum 20. Jahre. — In Lamprechts des Pfaffen Alexander, welches Gedicht aus dem zwölften Jahrhundert stammt, Vers 6053, wird die Hofsitte und das Hofleben unter Andern so geschildert:

So stuonden dar an einem rink

tusint jungelinge

von ir ingesinde

die pflagen hövescheite vil

maneger slahte seitespil

unt fünfhundert junchêrren

die mit allen êren

des hoves wole pflagen.

Auch an dem Hofe christlicher fränkischer Könige wurden

die Söhne der angesehensten Männer unterrichtet, um hier für den Krieg oder den Staat gebildet zu werden. Solche Jünglinge, welche den Königen zur Unterweisung übergeben wurden, über welche der Geschichtschreiber Gregor von Tours, aus dem 6. Jahrhundert, ausführlich schreibt, hießen *Aulici palatini*. Vergl. Gregor. Turon. X, 29. Am Hofe der merowingischen Könige, wie namentlich Dagoberts, in der ersten Hälfte des siebenten Jahrhunderts, heißt es vom heiligen Wandregisel, er sei edel erzogen in den Kriegsthaten wie in den höchsten Künsten (*aulicis disciplinis*) und in den weltlichen Wissenschaften (*mündanarum rerum disciplinis imbutus*).

Wie an den Papst, so knüpft man namentlich an den ersten Kaiser, an Karl den Großen, die Erziehung und den Unterricht aller vornehmen und berühmten Söhne. Zwar hatte Karl mehrere ausgezeichnete Lehrer, wie einen Alkuin, an seinen Hof berufen und hatte durch sie ein geistiges Leben angeregt, aber schon vor diesen höheren Schulen bestand an seinem Hofe eine sogenannte Hofschule. Der Fürsten Sitz hieß eine Schule (*domus regis schola dicitur*) für *scholastici* (cf. Latrnoi de scholis etc. p. 29). Unter dem Begriffe eines *scholasticus* verstand man sowohl Schüler als auch Lehrer im Allgemeinen, als auch die Geistlichen, welchen ganz besonders die Leitung der Schulen anvertraut wurde. Was Karl der Große begonnen und erweitert hatte, das hat besonders Karl der Kahle weiter geführt, unter dem die Hofschule sehr vervollkommenet wurde. Damals blühte dieselbe so sehr, daß man sagte, man spreche nicht mehr von einer *schola palatii*, sondern nur vom *palatium scholae*.

Was am Hofe der deutschen Kaiser oder Könige geschah, das fand auch an den Höfen einzelner kleiner Fürsten statt, und wie verschiedene Herzöge waren, so auch verschiedene Schulen. So wurde besonders am Hofe Welfs V nach 1101 die ritterbürtige Jugend aus Schwaben und Baiern gebildet (*nobilissimi quique utriusque provinciae filios suos ejus (Welfii) monasterio educandos certatim commendaverunt*). Ferner Eberhard II von Württemberg hatte um sich eine kleine Schule ablicher Jünglinge, deren Unterricht er selbst beaufsichtigte und unter welchen auch der 1487 geborne Sohn Ulrich (er starb 1503 als Herzog von Württemberg) unterrichtet wurde.

In derselben Weise wie Alkuin in einer geistlichen Hofschule Englands unterrichtet wurde, so wurde der berühmte Paulus, Warnefrieds Sohn, zu Pavia am Hofe des longobardischen Königs Ratchis (744 -- 749) erzogen, wie sich dies aus seiner Grabchrift ergibt:

Divino instinctu regalis protinus aula

Ob decus et lumen patriae te sumsit alendum.

(Das Nähere über Paulus cf. Cramer, de Graecis medii aevi studiis, I. p. 28.) Also in Italien wurden schon früh an den Höfen longobardischer Könige Schulen eingerichtet. Ähnlichen Einrichtungen begegnen wir im spätern Mittelalter in Mailand. Johann Maria, der Sohn von Galeazzo Visconti, dem Erbauer des mailändischen Doms, dem Gründer einer Akademie der Baukunst und Malerei und dem Erbauer der Universität Piacenza, nahm die vom mailändischen Bürgermeister Oldradus Trefferus 1233 auf dem neuen Markte errichtete Schule der Veredlsamkeit in seinen Palast auf und machte sie zu einer Hoffchule.

An den Hoffchulen wurden Söhne theils in dem Waffendienste, theils in den Wissenschaften, theils in der höfischen Zucht und Sitte unterwiesen; in England aber, Spanien und Portugal wurden auch die Töchter an die Höfe gezogen und in Wissenschaften und Künsten gebildet. Der englische König Egbert, 800 — 836, der sich zuerst König von England nannte, lebte 13 Jahre am Hofe Karls des Großen, um Wassenfertigkeit und liebenswürdiges und einnehmendes Wesen, wahrscheinlich in der damaligen Hoffchule Karls, zu lernen. Damals scheinen noch nicht besondere Fürstenschulen der Könige bestanden zu haben. König Alfred, 871 — 901, der mit Karl dem Großen manche Ähnlichkeit hat und sich durch sein reges, wissenschaftliches Leben auszeichnet, obgleich er erst im zwölften Lebensjahre lesen gelernt hatte, äußerte den Wunsch, „daß die gesammte freigeborne Jugend seines Volks zum Lernen angehalten werde, bis sie englische Schrift vollkommen lesen könne“, wie sein Biograph Asser berichtet. Im eignen Hause ließ er die Söhne der gesammten königlichen Umgebung zu guten Sitten heranbilden und war oft bei dem Unterrichte zugegen. In dieser Schule lernten sie eifrig Lateinisch und Sächsisch lesen und selbst schreiben, so daß sie vor den Jahren der Jagd und der männlichen Uebungen, welche die Zierde des Edelmannes sind, in den freien Künsten unterrichtet wurden. Auch der älteste Sohn Eduard und die Tochter Aelfthryd blieben am Hofe und betrieben, außer ihrer übrigen Beschäftigung in den Mußestunden, die freien Künste. Sie lernten die Psalmen, sächsische Bücher und namentlich sächsische Lieder. Auch die Mutter Alfreds Osburn zeigte ihren Söhnen ein schönes Buch voll sächsischer Gedichte, wie Asser berichtet, und sagte, „wer von euch dies Buch zuerst auswendig kann, der soll es haben“.

Daß in England im Mittelalter die Frauen die Arzneikunde lernten, dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden.

In Spanien scheint schon zur Zeit des Sertorius eine Art von Hof- oder Fürstenschule eingerichtet gewesen zu sein, denn in Oseka oder Hueska, einer großen Stadt der Plergeten, eines Volks im Nordosten des Landes, wurden die Söhne der vornehmsten spanischen Familien gemeinschaftlich von förmlich angestellten und besoldeten Lehrern im Lateinischen und Griechischen unterrichtet. Auch von den Großen der Gothen in Spanien wurden ihre Söhne und Töchter an den Königshof nach Toletum gesandt, um in schönen Künsten erzogen zu werden. So die Tochter Julians des Ungläubigen, der, weil König Roderich in sträflicher Lust gegen dieselbe entbrannt war, sich rächte und die Araber 710 aus Afrika herbeirief. Ueberhaupt besaßen in Spanien die Frauen einen hohen Grad von Bildung. Die berühmte Königin Isabella wurde im Latein von einer Dame unterrichtet, welche wegen ihrer Kenntnisse La Latina genannt wurde. Zu Salamanca las eine Frau öffentlich über lateinische Classiker, und zu Alcala bekleidete die Tochter des Geschichtschreiber Lebrija den Lehrstuhl der Redekunst. In Portugal wurden nicht allein adlige Jünglinge im Griechischen unterrichtet, als am Ausgange des Mittelalters das Griechische sich überall verbreitete, sondern selbst die Tochter des Königs Emanuel, 1495 — 1521, die Infantin Maria, auch in diesem Zweige unterwiesen, und zwar im königlichen Palaste. Damals geschah es, daß sogar eine berühmte Lehrerin der Infantin an Papst Paul III einen Brief in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache schrieb, in jener Zeit, wo dreisprachige Collegien in mehreren Ländern begründet wurden. (Vergl. Gesch. des Unterrichts in den Niederlanden von Cramer, S. 324.) Es ist erwähnenswerth, daß gerade damals, wo zuerst in Italien das Studium des Griechischen von Constantinopel her angeregt war, von Frauen das Griechische eifrig betrieben wurde, wie von Cäcilia, der zehnjährigen Tochter des Fürsten Gonzaga von Mantua. Namentlich geschah dies in Italien und England. Damals war auch in Heidelberg die gelehrte Olympia Morata Lehrerin der griechischen Sprache.

Wie die Hofschulen palatii scholae im Mittelalter von großer Wichtigkeit und im geistigen Leben von so hoher Bedeutung waren, so auch die comites palatii oder die Pfalzgrafen, welche Fürsten vertraten und außer ihren besondern Befugnissen in Wissenschaften und Künsten einen Einfluß übten, den sonst weltliche Fürsten

nicht hatten. Wir können zwar nicht aus dem Mittelalter die Macht und die Gerechtsame der Pfalzgrafen, die sie im Schulwesen und im geistigen und sittlichen Leben sonst haben, bezeugen, sie scheinen aber dem Mittelalter und namentlich der Macht der Pfalzgrafen vom Lateran, welche die Päpste vertraten, entlehnt zu sein. Wenigstens in dem Privilegium der Universität Halle 1693 von Seiten des Kaisers Leopold wird ausdrücklich Rücksicht genommen bei den Gerechtsamen und Privilegien auf *Sacri Lateranensis Palatii Comites*. Vergl. die *Preussischen Universitäten* von Koch, I, 456 — 458: *Prorectori seu rectoratus munere functuro indulgemus, ut possit et valeat personas idoneas, et in poetica facultate excellentes, per Laureae impositionem et anuli traditionem, poetas laureatos facere, creare et insignire, — et ubique libere in Poeticae scientia legere, repetere, scribere, disputare — Insuper prorectori concedimus, quod possit naturales, bastardos, et spurios, manseros, nothos — legitimare, — omnemque geniturae maculam penitus abolere —*. Die Pfalzgrafen ragten sonst durch ihre geistige Bildung hervor. So wird vom Pfalzgraf Friedrich von Gosset, der um 1085 lebte und in Fulda unterrichtet war, von Hippo erzählt, er las selbst Briefe und verbesserte sogar Fehler der Kapläne.

Ueber die Fürstenschule der neuern Zeit können wir vielleicht bei einer andern Gelegenheit ausführlicher sprechen.

Verhandlungen der pädagogischen Section der 17. Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Breslau 1857.

Von W. Langbein.

Zum ersten Male in den neun Jahren, seit ich diese Zeitschrift herausgebe, ist es mir möglich selber einen Bericht über die Wanderversammlung deutscher Schulmänner zu erstatten. An dieser Stelle werde ich nur über die Verhandlungen der pädagogischen Section referiren. In der zweiten Abtheilung, wo möglich noch dieses 10. Hefts, wird man eine kurze Anzeige der Vorträge und Discussionen in den Hauptversammlungen finden. Sie kann kurz gefaßt werden, da der zu erwartende Abdruck derselben in der authentischen Ausgabe der Protokolle wie früher erfolgen wird.

Der pädagogischen Section lagen für ihre Sitzungen am 28. u. 29. September und 1. October folgende Thesen vor:

I. Auf zweckmäßig eingerichteten höheren Lehranstalten sollte der Religionsunterricht als besonderer Lehrgegenstand nicht erscheinen.

Privatdocent Dr. Sudow.

II. Thesen in Bezug auf das Realschulwesen.

a. Allgemeine:

1. Die Realschule ist, wie das Gymnasium, eine Lehranstalt zur Erwerbung allgemeiner Bildung.

2. Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände in der Realschule überhaupt, wie in den einzelnen Classen, ist mehr als bisher zu beschränken.

3. Eine tiefere Bekanntschaft mit dem Geiste und Leben des classischen Alterthums, soweit sie bei beschränkter Benutzung der Quellenchriften erreichbar ist, muß auch auf der Realschule erstrebt werden.

b. Besondere, nur zum Theil mit Nr. 3 zusammenhängende.

1. Die Grundlage alles sprachlichen Unterrichts auf der Realschule muß das Latein sein.

2. Der Unterricht im Lateinischen und Deutschen, in den obern Classen auch der in der alten Geschichte, muß in Einer Hand liegen.

3. Die besten Uebersetzungen der bedeutendsten alten Classiker, welche auf der Realschule nicht gelesen werden, sind in die Schülerbibliothek derselben in mehreren Exemplaren aufzunehmen.

Dr. Tagmann in Breslau.

III. Aufforderung zur Mittheilung von Ansichten und Erfahrungen über zweckmäßige Bearbeitung und Einrichtung von Schulausgaben griechischer und lateinischer Classiker mit deutschen Anmerkungen.

Dr. Ferdinand Niserson.

IV. Die äußere und innere Kenntniß des Sprachmaterials ist wesentliche Bedingung für den sicheren und freudigen Fortschritt in der Spracherlernung. Darum darf ihre Erlernung weder nebensächlich noch lange hinausgeschoben werden; sie ist vielmehr während der drei ersten Schuljahre methodisch und praktisch, nicht theoretisch und systematisch, in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, in der Art, daß einerseits die Vorführung und Einübung der grammatischen Formen daran einen Leitfaden und eine Stütze findet und ihr natürliches Complement bildet, andererseits durch Veranlassung einer unausgesetzten indirecten Wiederholung der Sprachschatz nach und nach zum unverlierbaren Eigenthume des Schülers werden muß. Das dabei beobachtete Verfahren wird aber zugleich eine Festigkeit in der Prosodie zur Folge haben, die eine besondere prosodische Section entbehrlich macht. Aus solcher Grundlage kann erst die Lectüre, das Schreiben, das Sprechen reichliche Mittel und damit Leben schöpfen. Die Durchführung des Planes für die lateinische Sprache liegt druckfertig vor.

Prof. Dr. Rutherford in Breslau.

V. 1. Das Griechische soll auf den Gymnasien den Rang haben, welchen gegenwärtig das Lateinische hat, und umgekehrt.

2. Auf der Realschule trete das Griechische an die Stelle des Lateinischen.

Privatdocent Dr. Oginski in Breslau.

VI. Uebungen in der griechischen Versification sind für Gymnasien rathsam und geeignet, die Kenntniß des Griechischen und den Privatfleiß für dasselbe in den Gymnasien zu fördern, auch über diese und die Universität hinaus die Liebe für die griechische Litteratur zu erhalten.

Dr. Schmalfeld, Oberlehrer zu Gisleben.

VII. 1. Es ist eine Pflicht des deutschen Gymnasiums seinen Schülern den Zugang zu einem wissenschaftlichen Verständniß unsrer Muttersprache zu eröffnen.

2. Dies ist nur auf historischem Wege und nur durch ein Zurückgehen auf das Altdeutsche möglich; daher hat der Unterricht auf diese Bezug zu nehmen, so weit es namentlich das Verständniß der neuhochdeutschen Lautverhältnisse, Flexionsformen und der Etymologie erfordert.

3. Ein solcher Unterricht findet Platz innerhalb des Zeitmaßes, welches gegenwärtig in den meisten Gymnasien dem Deutschen in den beiden oberen Classen zugewiesen ist, ohne daß darüber eine andre wesentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts vernachlässigt zu werden braucht.

Palm. Cauer in Breslau.

VIII. Als Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in den obersten Classen der Gymnasien sind Sentenzen aus Dichtern, oder andere bedeutende Aussprüche vielmehr zu empfehlen als die Würdigung historischer Charaktere, oder gar als Reden, wie sie unter diesen oder jenen von der Geschichte erzählten Umständen gehalten sein könnten.

Director Dr. Schönborn.

IX. Es sind Mittel ausfindig zu machen, um den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Gymnasien — den naturgeschichtlichen in den untern und mittlern Classen, den physikalischen in den obern Classen — zu heben und ihn fruchtbringend zu machen.

Der naturgeschichtliche Unterricht soll in den untern und mittlern Classen ausfallen, wenn kein geeigneter Lehrer vorhanden ist und diese Stunden sollen dem geographischen Unterrichte zugetheilt werden, bei dem auf die Naturgeschichte, so wie die Sagen Rücksicht genommen werden muß. Schwerlich wird ein Lehrer in diesen drei Beziehungen den gestellten Anforderungen genügen können; auch zu einer übersichtlichen Darstellung gehört genaue Kenntniß des Einzelnen. — Ist ein befähigter Lehrer vorhanden, dann kann in Sexta und Quinta wöchentlich in 2 Stunden naturgeschichtlicher Unterricht erteilt werden. Meinen 25jährigen Erfahrungen zu Folge ist man nicht im Stande das Thierreich in dieser Zeit bei den vielfachen Wiederholungen mit Erfolg durchzunehmen. Ist dennoch Liebe und Lust bei den Schülern in dieser Zeit geweckt worden, so fällt dann in Quarta der Unterricht aus, das Gelernte wird zum Theil vergessen und in Tertia muß bei schon veränderten Anschauungen die Liebe zum Naturstudium in 2 Stunden wöchentlich wieder geweckt werden. Für diese Classe bleibt nur für den

Winter Mineralogie, für den Sommer Botanik, so wie eine Uebersicht des ganzen Thierreichs zu lehren übrig.

Man könnte auch wie folgt argumentiren: Ist die Naturgeschichte ein geeignetes Unterrichtsmittel, dann muß für befähigte Lehrer gesorgt werden; ist es aber kein geeignetes Bildungsmittel, so lasse man den Unterricht ausfallen.

In Secunda wird in einer wöchentlichen Stunde Physik gelehrt. Meiner Ansicht nach eine verlorene Zeit, die anderweitig besser benutzt werden könnte. Es bleiben zwar die Schüler zwei Jahre in dieser Classe, aber im zweiten Jahre muß zu viel Rücksicht auf die Unter-Secundaner genommen werden: In Prima muß also das weite, interessante und wichtige Gebiet der Physik abgehandelt werden. Die Schüler sind aber mit der Vorbereitung zum Abiturienten-Examen so sehr beschäftigt, daß auf diesen Gegenstand wenig Fleiß verwendet wird, zumal sie wissen, daß beim Abiturienten-Examen darauf nicht Rücksicht genommen wird. — Nur durch gründliches Studium der Naturwissenschaften kann der materialistischen Richtung unserer Zeit Einhalt gethan werden.

X. Es ist möglich und wünschenswerth, daß die Regelschnitte kurz und bündig in der Prima vorgetragen werden.

Dr. Fiedler, Oberlehrer zu Leobschütz.

Der Vorsitzende, Director Dr. Wiffowa aus Breslau, schlägt die Wahl eines Ausschusses vor, welcher, da voraussichtlich nicht alle diese Thesen zur Debatte kommen können, über die Reihenfolge derselben Vorschläge machen solle. Dagegen rath Geh. Rath Dr. Brüggemann, sofort mit der Frage an die Versammlung zu gehen, über welche Thesen sie überhaupt in die Berathung eintreten wolle. Dieser Vorschlag wird angenommen, und die Versammlung schließt demnächst die Thesen I, II, V, VI, IX, X von der Verhandlung aus. Nachdem sodann Prof. Dr. Ruthardt seine These IV zurückgezogen, wird festgestellt, daß die Thesen VIII und VII, die den deutschen Unterricht betreffen, zunächst und hinter einander, nach ihnen, sofern die Zeit es gestatte, die These III berathen werden solle. Die VIII. These: „Als Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in den obersten Classen der Gymnasien sind Sentenzen aus Dichtern oder andere bedeutende Aussprüche viel mehr zu empfehlen, als die Würdigung historischer Charaktere oder gar als Reden, wie sie unter diesen oder jenen von der Geschichte erzählten Umständen gehalten sein könnten“, wird von Director Dr. Schönborn folgender Maßen begründet.

In den Programmen werden vielfach die Themata zu den Aufsätzen in den oberen Classen der Gymnasien mitgetheilt. Ich habe aus diesen Angaben viel gelernt, vielfach aber bin ich auch zum Widerspruch durch sie aufgefordert. In den letzten Jahren nun scheinen mir eine Art Themata überhand zu nehmen, die ich nicht billigen kann. Ich halte alle geschichtlichen Themata in Prima und Secunda für ziemlich bedenklich. Ein junger Mensch soll in dem Aufsatze Beweise eigenen Nachdenkens und Urtheils geben, und soll zeigen, daß er was er gefunden angemessen vortragen könne. Die meisten historischen Themata sind für Schüler zu schwer, auch ist es bedenklich, Schüler über große Männer urtheilen oder gar aburtheilen zu lassen. Reproducirt der Schüler nur, was er gehört hat, so ist die Zeit hierfür in I oder II a vergangen. Soll der Schüler nur das wiedergeben, was der Lehrer über eine historische Person vorgetragen, so wird das immer nur ein sehr dürftiger Abriß sein, selbst wenn der Lehrer über einen Mann wie etwa Pompejus eine bis zwei Stunden lang gehandelt hat. Soll er den Vortrag des Lehrers aus Büchern ergänzen, so werden die Geschichtsbücher, wie sie den Schülern gewöhnlich zugänglich sind, eben auch nicht viel mehr bieten. Will man ihn nun auch an die Quellen selbst verweisen, etwa an Livius oder Plutarch, so wird er entweder nur reproduciren, was er gelesen, oder es bestreiten. Ersteres ist eine zu niedrige Arbeit für ihn, letzteres aber unzulässig, denn wie kann man einen Primaner über Livius und sein historisches Urtheil zu Gericht sitzen lassen? Es ist eben nicht möglich dem Primaner eine solche Kenntniß der Thatfachen und Einsicht in die Verhältnisse zuzuführen, daß er ein Urtheil abgeben dürfe, daß er eigne Gedanken gewinnen könne. Daher sind solche Aufgaben ungeeignet, und natürlich in erhöhtem Maße auch diejenigen, welche fordern, eine unter bestimmten Verhältnissen von geschichtlichen Personen zu haltende Rede abzufassen. Darf man nun auch historische Themata, durch welche die Fällung eines Urtheils verlangt wird, nicht ganz ausschließen, so ist doch bei ihnen mit besonderer Vorsicht zu verfahren.

Alle Gefahren nun, welche oben angezeigt sind, vermeidet man, wenn man eine Sentenz zum Thema wählt. Allerdings sind die schlechtesten Themata die, welche mit „Ueber“ anfangen; aber eine rechte Sentenz gestattet eben nicht, zu sprechen „über“, sie spricht auch nicht eine Frage aus, sondern beschränkt den Jüngling in ganz sichere Grenzen.

Consist.-Rath Dr. Böhmer aus Breslau stellt dem Vorredner

die Frage entgegen, ob nicht die Bearbeitung von metaphysischen Sentenzen aus Dichtern schwieriger sei, als die Würdigung historischer Charaktere. Sentenzen aus Dichtern seien aber vorzugsweise metaphysischer Art, da der Dichter ein Denker sei. Dagegen könne der Schüler, dessen richtige Stellung die unter der Autorität des Lehrers sei, sehr wohl durch diesen in den Stand gesetzt werden, ein Urtheil über historische Charaktere abzugeben. Und warum solle der Schüler das Urtheil nicht aussprechen, welches ihm der tüchtige Lehrer gegeben? Director Dr. Passow aus Ratibor: Im Wesen und Grunde bin ich mit der These einverstanden, denn der deutsche Aufsatz hat neben dem Zwecke der Verstandesbildung vornehmlich den die sittliche Tüchtigkeit zu kräftigen und von allem Unwahren fern zu halten. Der Aufsatz soll Resultate eignen Nachdenkens über solche Gegenstände und Handlungen darlegen, deren der Schüler innerhalb der Schule vollkommen Herr geworden ist. Es wird daher die Form der Rede sehr selten zulässig sein; sie gehört nämlich in der Schule in das Gebiet des Schwindels. Nur wo ein antiker Schriftsteller selbst den Inhalt einer Rede kurz angedeutet hat, ist es zu billigen, daß dieselbe von dem Schüler weiter ausgeführt werde. Von Dialogen aber, die ich auch öfter als Themata in Programmen gefunden habe, gilt, was von Reden gesagt ist, noch mehr. Andere historische Themata verwerfe ich nicht unbedingt. Aburtheilen soll freilich ein Schüler nie. Dem läßt sich auch durch eine ernste Correctur alsbald so steuern, daß es zum zweiten Male nicht geschehen wird. Viele historische Themata geben aber dazu auch keinen Anlaß. Wohl ist es eine gute Aufgabe, zu sammeln und wieder zu geben, was sich zerstreut etwa bei Herodot über Darius oder was über Themistokles sich gesagt findet, dies zu ordnen und zu reproduciren. Dabei werden sich denn auch eigne Gedanken einfänden. Andre historische Themata gehen gar nicht auf Personen, sie verlangen dabei nur eine Ausführung des Vortrags des Lehrers. Solche Stoffe bieten die Völkerwanderung, der Untergang der Hohenstaufen &c. Findet sich dabei der Lehrer des Deutschen in sachlichem Einverständniß mit dem Lehrer der Geschichte, so können solche Themata sehr gut vorbereitet werden, und sind dann nicht unbedingt zu verwerfen. — Andererseits kann ich die in der These sich aussprechende Vorliebe für Sentenzen nicht theilen. Wenigstens wäre jedenfalls die Sentenz in eine Frage hinein zu stecken. Daß man übrigens nicht solche metaphysische Sentenzen auswählen wird, welche über den Horizont des Schülers hinausgehen, versteht

sich doch von selbst. Passende aber finden sich in Schiller, Göthe 2c. doch zur Genüge. Nur ist zu bemerken, daß die Schüler nicht gern über Sentenzen schreiben. Ein Primaner soll aber gern arbeiten. Vielleicht ist dies eine Bemerkung von nur localer und provinzieller Geltung. Wohl aber ist allgemein die Erfahrung, daß der Schüler sich begnügt, das nur breit zu wiederholen, was die Sentenz kurz und besser sagt. Dann findet sich ferner der Uebelstand ein, daß der Schüler die Sentenz auf sein eigenes oder fremdes Leben anwendend ins Moralisiren oder Aburtheilen geräth. — Die besten Aufgaben sind also wol diejenigen, für welche sich der Schüler selber eine positive Grundlage suchen muß und kann, am besten aus den Quellen des Alterthums, viel weniger schon aus den mittelalterlichen. Doch bietet auch das Alterthum eine Fülle von Stoff, und dessen Bewältigung und Durcharbeitung für den Zweck des Auffasses ist recht ein Mittel, den Schüler tiefer in dasselbe eindringen zu lassen. Möge nur der Schüler aus seinem Homer die Stellen sammeln, welche irgend eine Person oder Sache darstellen, ja möge man sie ihm angeben, nur etwa einige zur Probe für seine Vertrautheit mit dem Dichter auslassend, und möge dann der Schüler sammeln und ordnen und durchdenken: diese Arbeit wird ihm volles Genüge und Befriedigung geben. — Meine Meinung ist also die, daß keine Form und kein Inhalt des Auffasses unbedingt zu verwerfen ist. Möge nur das Thema dem Schüler einen festen Grund zu eignen Studien geben, und seine Bearbeitung subjective Wahrheit sein. Irren kann der Schüler, aber der Aufsatz soll keine Lüge sein.

Prof. Dr. Bonitz aus Wien wünscht eine Abänderung der These, da die zwei Formen des Themas, welche die These allein behandelt, nicht die einzigen sind, dahin, daß sie zur Erörterung der Frage führe: „Unter welchen Bedingungen sind Themata dieser oder jener Art den Schülern zur Bearbeitung zu geben?“

Director Dr. Eckstein aus Halle: Ich finde es übertrieben, die historischen Themata ganz zu verwerfen, wenngleich die Passow'schen Gründe sie nur mehr für den lateinischen als für den deutschen Aufsatz rechtfertigen. Indes auch für diesen geben sie unstreitig Anlaß, durch ernste Arbeit Stoff zu gewinnen und aus diesem zu schaffen oder zu gestalten. Das giebt dann dem Schüler die rechte Freiheit. Vor allem aber möge man den deutschen Aufsatz dazu benutzen, die deutsche Litteratur innerlich mit der des Alterthums zu verknüpfen. Fäden, an denen die beiden sonst leicht ganz von einander

isolirten Vorstellungsmassen mit einander verwoben werden können, bieten sich vielfach dar: sie liegen z. B. in Lessing und Plautus, Göthe und Sophokles u. a. m.

Dr. Ca u e r aus Breslau: Ich halte das *genus historicum* für gleich berechtigt mit dem *genus philosophicum*. Die Verwerfung desselben würde ich bedauern, denn ich habe vielfach von geschichtlichen Aufgaben Gebrauch gemacht, ohne daß durch sie die Schüler zum Urtheilen oder zum Nachbeten verführt worden wären, wohl aber haben sie ernste Vorarbeiten des Sammelns und Ordneus erfordert und herbeigeführt.

Director Dr. Schöber aus Glatz: Alle Lehrthätigkeit hat nur insofern sie erziehend ist Werth. Darum muß der Lehrer aber auch fordern, daß die Thätigkeit des Schülers sich anschließe an das, was der Lehrer als Grundlage gegeben. Sie kann also genau genommen nur reproductiv sein, und deshalb empfehlen sich gerade historische Thematata.

Dr. Steiner aus Posen sieht die Urtheilsfähigkeit des Schülers beschränkt auf das, was durch die Sinne und die Anschauung von ihm gewonnen wird; das Gebiet der Idee ist ihm noch verschlossen. Historisches Material läßt sich aber sehr wohl benutzen zu freiem Schaffen aus der Phantasie, und ist, wenn man den Schüler hierauf beschränkt und ihn nicht widernatürlich zum Schaffen aus dem freien Gedanken hindrängen will, nicht zu verwerfen.

Geh. Ober-Reg.-Rath Dr. Wiese aus Berlin: Der deutsche Unterricht gehört zu dem schwersten, die Wahl der Thematata zu den Proben der Lehrgeschicklichkeit. Jedes deutsche Thema muß ein Resultat sein von dem Verhältniß des Lehrers zu seinen Schülern, eine Frucht seines persönlichen Verkehrs mit ihnen mittels des Unterrichts. Deshalb ist es unmöglich, allgemeine Normen für die Thematata aufzustellen. Unsere Anstalten haben ein individuelles Gepräge, jede ihre Geschichte und ihren Charakter. Daß sie aber nicht Uniform tragen, dies danken wir vornehmlich dem deutschen Unterricht. — Man kann den Lehrer nicht tadeln, der seine Schüler auf Höhen führt, wohin andre nicht gelangen. Es kann im historischen, im philologischen Unterricht sich ein Thema ergeben, für welches der Lehrer seine Schüler vorbereitet weiß, während ein Fremder sich darüber wundert. Wie weit aber ein Lehrer gehen kann, das kommt auf ihn und auf einen innern Beruf an.

Warum soll das historische Gebiet vom Aufsatz ausgeschlossen

werden, daß so viel dazu beiträgt den Schüler arbeiten zu lehren und ihn wahrhaft zu machen? Schüler sind vor aller Heuchelei zu hüten. Aber bei Sentenzen gerade liegt die Gefahr für sie nahe in Unwahrheit zu gerathen. Die historische Aufgabe fordert vom Schüler, daß er Material sammle, combinire und einheitlich darstelle. Solche Aufgaben bieten Cicero's Briefe, unsre Dichter. Die Schüler finden ihre Helden bei Homer und in der Aeneis; mögen sie diese schildern in verschiedenen Lebensäußerungen. Und wollen wir die heilige Geschichte nicht erst recht für diesen Zweck verwenden? Verlangt man von dem Schüler die Charakterdarstellung des Petrus, Paulus, Abraham, so soll er sich wohl recht in die heilige Schrift hineinlesen. —

Auch ein Dialog kann zulässig sein. Ich sehe überhaupt als den tieferen Sinn der These den an, daß verlangt wird, der Schüler solle nicht bloß reproduciren, was ihm vom Lehrer geboten war, er soll vielmehr selber positive Kenntnisse erwerben und diese darstellen lernen. Es ist notorisch, und alle Behörden beklagen es, daß die Jugend immer weniger fähig ist einen guten Aufsatz zu machen: sie weiß sich nicht methodisch in einer neuen Sache zurecht zu finden, sich angemessen auszusprechen. Sentenzen aber geben die Nothwendigkeit präciser, klarer, objectiver Darstellung am wenigsten.

Dr. Kaiser aus Briesg (?) hebt hervor, daß bei der Wahl der Themata in den oberen Classen die in den unteren bearbeiteten Aufgaben wesentlich bestimmend einwirken müßten, daß, was hier begonnen, dort weiter fortzuführen sei. Nun gehöre die Aufgabe, durch den deutschen Aufsatz nicht bloß schreiben, sondern auch sprechen zu lehren, auf alle Stufen. Diese aber sei an Sentenzen nicht so gut zu lösen, als an historischen Themata.

Geh. Ober-Reg.-Rath Dr. Brüggemann aus Berlin: Die These scheint nach beiden Seiten hin zu weit zu gehen. Bei Verwerfung der historischen Themata ginge ein Gebiet verloren, auf welchem Denken, Urtheil und Darstellung gleich vorzüglich zu bilden sind. Zu verwerfen sind nur die Themata, welche den Schüler verleiten, auf Grund des Spruches, „die Weltgeschichte ist das Weltgericht“, sich selber zum Weltenrichter zu machen. Dann bleiben aber eben übrig die Charakter schilderungen. Ein historisches Thema ist überhaupt gerechtfertigt, wenn der Unterricht die Grundlagen für das Urtheil des Schülers gegeben hat, wenn ihm nur überbleibt, einzelne Züge zu einem geschlossenen Bilde zu combiniren.

Wenn in der These Sentenzen empfohlen sind, so ist natürlich

nicht an metaphysische gedacht, sondern an angemessene. Zu verwerfen sind natürlich auch die moralisirenden, die den Schüler verleiten ganze Seiten mit Gedanken und Paränesen zu füllen, die ihm innerlich fremd sind.

Vor allem aber ist zu bemerken, daß die beiden Gebiete durchaus nicht ganz aus einander fallen. Sentenzen wie *Andaces fortuna juvat*, *Prudens futuri temporis etc. etc.* erfordern die Herbeiziehung von historischen Thatfachen und Personen. Solche Sentenzen, die an historischen Beispielen zu entwickeln sind, bieten den angemessensten Stoff für Primanerarbeiten. Sie vermitteln gerade den Uebergang von der Reproduction zur Production, welches doch eben die Signatur der obersten Stufe des Gymnasiums ist.

Nachdem hierauf Dir. Dr. Schönborn für die gebotene Anregung gedankt, geht man über zur Besprechung der VII. These:

„a) Es ist eine Pflicht des deutschen Gymnasiums, seinen Schülern den Zugang zu einem wissenschaftlichen Verständniß unserer Muttersprache zu eröffnen.

b) Dies ist nur auf historischem Wege und durch ein Zurückgehen auf das Altdeutsche möglich; daher hat der Unterricht auf diese Bezug zu nehmen, soweit es namentlich das Verständniß der neuhochdeutschen Lautverhältnisse, Flexionsformen und der Etymologie erfordern.

c) Ein solcher Unterricht findet Platz innerhalb des Zeitmaßes, welches gegenwärtig in den meisten Gymnasien dem Deutschen in den beiden oberen Classen zugewiesen ist, ohne daß darüber eine andre wesentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts vernachlässigt zu werden braucht.“

Palm. Cauer.

Oberlehrer Palm aus Breslau: Eine ähnliche These ist schon in der Berliner Versammlung gestellt worden. Die Meinung ging dahin, daß eine Einführung in das wissenschaftliche Verständniß der Muttersprache, wenn auch nicht nothwendig, so doch wünschenswerth sei. In Hamburg sprach man sich dahin aus, daß der Lehrer des Deutschen der Kenntniß des Althochdeutschen und Gothischen nicht bedürfe. — Unsere These enthält in ihrem ersten Absätze ein bis jetzt unerfülltes Postulat. Der grammatische Unterricht in der Muttersprache ist aber nicht ganz zu entbehren, auch wenn im Ganzen richtig gesprochen wird. Denn einzelne Unrichtigkeiten kommen überall und immer mehr in Gang. Wenn nicht das Gymnasium durch die Einführung des Unterrichts in der deutschen Grammatik auf den oberen Stufen

einschreitet, so gehen wir einer Gefahr der Sprachverwilderung entgegen. — Es besteht ferner ein ganz unnatürliches Verhältniß in dem Wissen des Schülers von seiner eigenen Sprache zu dem von den classischen Sprachen. Sind ihm in diesen die Lautverhältnisse zc. wohl geläufig, so hat er dagegen im Deutschen keine Ahnung davon, wie etwa der Umlaut entsteht, oder etwa von organischen Längen und Kürzen, von der Brechung, von der Lautverschiebung. In der Orthographie ist er gar von allem Rath verlassen. Er weiß, wenn er schreibt, „die Orthographie“, warum Orthographie, aber nicht, warum die mit e geschrieben wird. Die Neuerungen der Germanisten hält er für Sonderbarkeiten. In der Wortbildung verfährt er aufs Gerathwohl.

Das Gymnasium soll seine Schüler zu Fachstudien Vorbilden. Aber unsre Juristen können wir nicht Vorbilden, wenn wir sie nicht befähigen, die alten deutschen Rechtsquellen zu studiren; unsern Theologen bleiben die Schätze des Mittelalters verschlossen, die hinter denen der Kirchenväter nicht allzuweit zurück stehen. Wir preisen die mhd. Lyrik, aber wir sind nicht im Stande, Walter von der Vogelweide selbst zu lesen.

Die Einführung in das wissenschaftliche Verständniß der Muttersprache ist aber nur auf dem in dem zweiten Alinea der These vorgeschlagenen Wege möglich. Auf diesem allein würde der deutsche Unterricht dem in den altclassischen Sprachen ebenbürtig, ja er würde diesem eine Stütze und Hülfe sein. Ein deutscher Sprachunterricht, der nicht die historische Entwicklung der Sprache behandelt, wäre ähnlich der Raumlehre, welche die Gesetze ohne Beweise mittheilt. Und in der That, jede leidliche deutsche Grammatik weist heut schon auf Mhd. und Gothisch zurück. — Die Aufgabe ist freilich nicht unbedeutend, denn die deutsche Philologie giebt der altclassischen an Strenge nichts nach. Darum genügen aber auch nicht zur Erreichung des Ziels vereinzelt, gelegentliche Bemerkungen, vielmehr ist zu wünschen, daß die deutsche Sprachforschung mit ihrem ganzen Ernst in der Schule eine Stätte finden möge.

Oberlehrer Dr. Cauer aus Breslau: Ich werde vornehmlich über den dritten Theil der These sprechen. Wir sind eben in dem Gymnasium darauf aus, den Unterricht zu vereinfachen. Da scheint es also wohl bedenklich, einen ganz neuen Lehrstoff in dasselbe hinein zu bringen. Aber man möge den Begriff der Concentration nicht missverstehen. Wenn die Peripherie anhört, so hört das Centrum auch

auf, Centrum zu sein. Nicht das ist das Problem, möglichst vielen Stoff auszuschließen, sondern möglichst vielen zu dem Centrum in Beziehung zu setzen. Das Centrum des Gymnasiums ist das classische Alterthum. Auf dem von uns vorgeschlagenen Wege kann allein eine Beziehung des deutschen Unterrichts zu dem altsprachlichen hergestellt werden. Die Methode beider muß eine ähnliche sein, sie wird darum doch nach beiden Seiten hin charakteristisch verschieden sein. Wie — nach der Einleitungsrede des Vorsitzenden unsrer Versammlung, Herrn Prof. Dr. Haase, die Grammatik der lateinischen Sprache eine Geschichte der lat. Sprache erst werden soll, so ist für die deutsche Sprache diese Aufgabe durch Grimm größtentheils schon gelöst. Wir haben eine Geschichte der deutschen Sprache in der deutschen Grammatik. Darum ist es ein Unrecht an der Jugend, sie von der Einsicht in dieses Verhältniß auszuschließen, die für jetzt nur erst am Deutschen zu gewinnen ist. Der Nutzen, den wir uns versprechen, ist also außer dem des Verständnisses der altb. Litteratur die durch die grammatische Belehrung zu gewinnende Sicherung des Sprachbewußtseins. Zu dem geht der historische Zug heut durch alle Wissenschaft; so ist denn auch für den deutschen Unterricht die historische Behandlung unabweislich. Es bleibt zu untersuchen, wie wir innerhalb des dem deutschen Unterricht gewährten Zeitmaßes die Forderung erfüllen. Wir haben in II meist 2, in I aber 3 deutsche Stunden wöchentlich, und verwenden diese einmal für die Besprechung der Themata und für die Correctur der Aufsätze, daneben geben wir in II etwa einen Abriß der Metrik, in II^a der Rhetorik und Stilistik, in I der Litteraturgeschichte, außerdem lesen wir in II Gedichte und Dramen, in I außer Dramen auch etwa (nach Hede) prosaische Aufsätze. Hier ist also irgendwo eine Beschränkung nöthig. Wohl ist es ersprießlich, die Schüler zu verständigem Lesen anzuleiten, aber wesentlicher ist es, historische Grammatik zu treiben. Man möge damit in II anfangen, wöchentlich eine Stunde darauf verwenden. In dieser wird man Genügendes leisten, wenn man nicht systematisch so verfährt, daß man erst gothisch, dann abd., dann mhd. lehrt, sondern wenn man an die Gegenwart anknüpft, von den Lautverhältnissen ausgehend rückwärts schreitet, bis zum Gothischen, an dem man dann eine Brücke zu den altclassischen Sprachen hat. Im zweiten Semester wird man die Declination und Conjugation lehren und sich zur Aufgabe machen, jedes Sprachverhältniß gleich in seinem ganzen Gange rückwärts und vorwärts darzustellen. Der Schüler möge dabei Vilmar's Grammatik in Händen haben, doch

möge der Lehrer nicht sie durchnehmen, sondern nur bei seinem Unterrichte auf sie Bezug nehmen.

Dr. Reichel aus Wien: Die Frage ist als eine Herzenssache bezeichnet; sie ist es auch mir. Aber eine Herzenssache fordert auch, daß wir nicht aus Liebhaberei über sachgemäßes Ziel und Schranke hinausgehen. Die These behandelt eine deutsche Ehrensache! Die Slaven fördern nicht nur die Ausbildung ihrer wissenschaftlichen Grammatik mit Aufgebot der bedeutendsten Kräfte, sie sorgen auch dafür, die Resultate ihrer Sprachstudien in das Gymnasium hineinzuarbeiten, und sind uns darin ein Vorbild.

In Oesterreich besteht nun für die Gymnasien deutscher Jung bereits die hier gewünschte Einrichtung in anerkannter Wirksamkeit. Wir verfolgen in der 5. und 6. Classe die litterarische Entwicklung von Haller bis zu Göthes Tode an Musterstücken aus dem Lesebuch, einen Vortrag der Litteraturgeschichte jedoch vermeidend. In der 7. Classe (Unterprima) tritt der Unterricht im Mhd. ein. Von den 3 wöchentlichen deutschen Stunden verwenden wir 1 bis 1½ für den Aufsatz, die andere Zeit völlig für das Mhd. Die oberste Classe verläßt dies Gebiet wieder, knüpft an die Lectüre aus dem Lesebuch litterarisch-ästhetische Bemerkungen, und giebt eine Uebersicht der Litteratur nach den Dichtgattungen.

Bei verständiger und vorsichtiger Behandlung der wissenschaftlichen Grammatik wird eine Vervielfältigung des Unterrichts durch das Mhd. nicht besorglich. Die Vergleichung der zwei classischen Sprachen ist so nothwendig, daß sich aus ihr die Vergleichung mit und in dem Deutschen von selbst ergibt. Die drei schwachen Conjugationen im Deutschen werfen erst das rechte Licht auf die lateinische Conjugation. Der Blick wird dadurch erweitert, ein erfreuliches Resultat gewonnen. Freilich muß man fragen, wie weit ist auf dem Gymnasium überhaupt Sprachvergleichung zulässig; denn das Gebiet ist verführerisch. Wir glauben in Oesterreich durch die Grammatik von Curtius ein sicheres Maß in Händen zu haben. Sie giebt die festen Resultate der Sprachvergleichung, und macht durch diese eine rationelle Uebersicht des Sprachstoffs möglich. In Oesterreich bedingt die mehrsprachige Bevölkerung aber auch vorzugsweise reichliche linguistische Notizen, denn aus ihnen gewinnen die durch die Sprache geschiedenen Nationen doch ein Gefühl der Einheit.

Soweit also stimme ich der These zu. Entgegentreten muß ich zuerst den „nützlichen Consequenzen“. Nach der Regel und dem Maße

des Mhd. machen wir alle in der Sprache viele Fehler. Doch jeder Schüler kann sie aus den Classikern rechtfertigen. Die Schriftsteller aber beherrschen die Sprache, nicht die Grammatiker. Daher ist aus dem Mhd. selten eine Entscheidung über einen Zweifel im Mhd. zu gewinnen. — Ich billige ferner nicht die scharfe Betonung des grammatischen Theils des deutschen Unterrichts. Wie nicht aus der Grammatik das Mhd. gelernt wird, sondern das Sprachgefühl unbewußt ist, so soll auch für den Unterricht im Mhd. die Lectüre als Basis genommen und grammatische Notizen nur an sie angeknüpft werden. Das Buch von Wilmar namentlich bietet an Lesestoff zu wenig und hebt die grammatische Seite zu sehr hervor.

Consist.-Rath Prof. Dr. Böhmer aus Breslau findet die Entgegensetzung der „Kategorien“ wissenschaftlich und historisch unzulässig, erklärt sich übrigens mit der These einverstanden, sofern aus dem 2. Alinea derselben „die Kategorie: nur“ gestrichen würde.

Collegien-Rath Dr. von Thrämer aus Dorpat: Ich vermissе die tiefere Begründung der Pflicht des Gymnasiums, welche die These hinstellt. Welches ist der Zweck des deutschen Sprachunterrichts? Mehr noch als Sprachverständniß und Sprachbändigung ist es die Erweckung des Sprachgewissens. Wir leben in einer Zeit der Sprachverwildерung. Die Steigerung des Verkehrs und der Reismittel erzeugt eine Mischung der Mundarten. Brachen nach dem großen deutschen Kriege Fremdwörter in die deutsche Sprache ein, so sind es jetzt gar fremde Litteraturen, welche das Sprachgewissen verderben und nicht nur ein Zeitungsdeutsch hervorbringen, sondern mit ihm auch gar schlimme sitiliche Früchte. Es kommt auf ein bewußtes, willkürliches Umspringen mit der Sprache, das sich über alle objectiven Schranken erhebt. Aus welchem Quell stammt denn ferner die Bewissenlosigkeit, mit der der Deutsche in Rußland, in Amerika seine Sprache wegwirft, während der Franzose, Engländer, Grieche jeder die seinige so fest hält?

Die deutsche Schule hat die doppelte Pflicht der Sprachbändigung und der Entzündung der Liebe zur Muttersprache. Ich fasse das zusammen in dem Begriff des Sprachbewußtseins, und so ist dieser ein elbischer. Gott hat den verschiedenen Völkern jedem einen eigenen Beruf zuertheilt. Ein Gottesgericht wird über diejenigen auch fernerhin ergehen, die diesen göttlichen Austrag verkennen. Ihr Leuchter wird umgestoßen werden. Möge es nicht auch unserm Volke so ergehen.

Durch welchen Unterricht nun kann die Schule die ihr auferlegte Pflicht das Sprachbewußtsein zu erwecken erfüllen? Der logisch-grammatische reicht nicht aus, auch der historische nicht. Die Sprachforschung nämlich bleibt ja stecken in Laut und Wort, sie kommt nicht zur Syntax. Ihre sichern Resultate mögen genügen, um die Orthographie und die Formenlehre zu begründen. Wir brauchen aber viel mehr. Wir müssen die Grammatik construiren auf psychologischem Grunde, und nachweisen, wie die deutsche Sprache aus Herz und Gemüth des deutschen Volkes hervorgewachsen ist. Wir müssen es, wie der Präsident Prof. Dr. Haase für die lateinische Sprache verlangt, auch der deutschen Sprachforschung als Aufgabe der Zukunft hinstellen, daß sie uns lehre, durch die Sprache dem Volke ins Herz zu sehen.

Director Dr. Passow aus Ratibor: Ich stimme der These darin bei, daß die Jugend von dem Bildungsgange der deutschen Sprache etwas erfahren muß. Dies kann geschehen durch Grammatik und durch Lectüre. Die Proponenten der These legen den ganzen Nachdruck auf die Grammatik und berühren die Lectüre kaum. Aber man bedenke nur folgendes. Im Griechischen und Lateinischen sind Homer, Plato, Cicero nicht dazu da, um aus ihnen decliniren und conjugiren zu lernen, sondern um ihrer selbst willen. Die Grammatik ist uns nur ein Mittel zu ihrem Verständniß. Folgt man der These blindlings, so könnte leicht der ultraphilologische Zopf, den wir im Unterricht der alten Sprachen nun ziemlich abgeschnitten haben, auf deutschem Gebiete desto lustiger wieder wachsen, und er würde dort noch weit zopfiger werden, wo der Unterricht noch viel leerer grammatisch und noch viel abstracter werden müßte.

Ob wir nun Zeit für das Altdeutsche überhaupt übrig haben? Ich denke, ja! Da ist in Prima die Literaturgeschichte. Ich denke, der Lehrer derselben lernt bei ihrem Vortrag recht sehr viel. Aber für die Schüler heißt Namen und Werke und Ausgaben aufzählen doch nur leeres Stroh dreschen. Diese also können wir auf ein Minimum beschränken. Dann gewinnen wir Zeit für das Nibelungenlied, Walter von der Vogelweide zc. etwa nach Maßgabe des Lesebuchs von Henneberger. Entweder möge man der Lectüre eine vier- bis sechsstündige grammatische Belehrung vorangehen lassen, die wohl ausreichen dürfte; oder man geht getrost unmittelbar ans Lesen und knüpft die nöthigen grammatischen Bemerkungen an. Allerdings kann dieser Unterricht oberflächlich werden. Aber es kann eben jeder Unterricht schlecht gegeben werden. Die Sache des Lehrers ist es, diese Gefahr

zu vermeiden. Sie ist jedenfalls wenigstens nicht größer als die, die lebende deutsche Sprache für den Schüler zu einer todten zu machen, wenn der Unterricht in der Grammatik zur Hauptsache gemacht wird. Lebendige Liebe zur Muttersprache zu erzeugen werden wir nur vermögen, wenn wir unsre Schüler auch in die vergangene alte Welt der Dichtung versenken. Die Kenntniß von der gothischen reduplicirenden Conjugation macht allein noch keinen guten Deutschen.

Dr. Tomaschek aus Wien: Die Grammatik soll nur neben der Lectüre einen Raum haben, die letztere aber die Hauptsache sein. Auf dem Gymnasium ist überhaupt keine Wissenschaft zu lehren, also gehört auch die wissenschaftliche Grammatik nicht in die Schule. Das Können in Schrift und Ausdruck ist der Zweck des Gymnasialunterrichts. Dieser würde bei überwiegendem Hervorheben der Grammatik verfehlt werden. Schon im Untergymnasium sollen grammatische Bemerkungen an die Lectüre angeknüpft werden, wobei die Benutzung eines Leitfadens nicht auszuschließen ist. Bei solchem Verfahren wird man nicht allein obenhin die deutsche Schriftsprache überliefern, sondern auch von den Dialekten aus zu ihr hinführen. Auf der oberen Stufe tritt die litterarhistorische Betrachtung in den Vordergrund. Auch sie ist an die Lectüre anzuknüpfen. Ich sehe darin keinen Schaden, daß der Schüler von Brechung, Schwächung, Lautverschiebung nichts weiß. Doch wird man mit so viel Grammatik, als zur Lesung von mhd. Litteraturproducten nöthig ist, in zwei bis drei Stunden vertraut machen können, ja man möge auch dabei hin und wieder auf Ahd. und Gothisch verweisen. Soll die deutsche Grammatik in der Ausdehnung, wie die These fordert, behandelt werden, so läuft man Gefahr, dem Hauptprincip der Erziehung entgegen zu handeln, daß nämlich Wahrheit bei Lehrern und Schülern sei. Denn so weit man sich auch im Gymnasio bemühen möge die Grenzen des Unterrichts zu stecken, so wird man doch damit nicht aus einer Flachheit herauskommen, die unsittlich wirkt. Das Gymnasium kann eben wegen Zeitmangels diese Disciplin nicht auf ihre rechten Fundamente stellen; es würde daher doch nur einen Dünkel des Könnens und Kennens geben, weshalb man besser thut, sich auf das Unerläßliche zu beschränken.

Dr. Grünhagen aus Breslau: Das Ziel des deutschen Unterrichts ist die Fähigkeit, sich klar, correct, gewandt auszudrücken. Dazu hilft das Altdeutsche nichts. Das Altdeutsche ist für die Syntax unfruchtbar, daher auch für die logische Verstandesbildung. Die historische deutsche Grammatik bildet selber kein logisch geordnetes Ganze, wie die

der classischen Sprachen. Ferner hat die deutsche Sprache gar keine consequente Entwicklung; der Sprachgebrauch hat die Sprachgesetze umgeworfen. Der Schüler lernt aus der historischen Grammatik nur, wie es sein müßte, wenn sich die Sprache folgerrecht entwickelt hätte, daher bietet sich ihm hieraus wohl mehr Verwirrung als Aufklärung. Was nun die Bedeutung des Mhd. für die Orthographie betrifft, so ist eben die Aenderung unsrer Orthographie eine Herkulesarbeit, die sich die Schule nicht zumuthen darf. — Allerdings ließen sich aus dem Unterricht im Altdeutschen auch ganz interessante Kenntnisse auf dem etymologischen Gebiet gewinnen. Aber auch diese sind nicht hoch anzuschlagen, wenn man erwägt, was wir um feinetwillen aufgeben müßten. Wir verlieren in II Metrik und Stilistik. Soll aber der Schüler nie erfahren, wie ein Sonett, eine Stanze gebaut ist? Es ist nicht möglich diese Kenntnisse gelegentlich mitzutheilen; sie müssen an Beispielen gewonnen werden. Wir verlieren die Litteraturgeschichte in I. Freilich ist die Litteraturgeschichte ohne Lectüre unfruchtbar, aber wir büßen auch an der Lectüre selbst ein, sollen die Privatlectüre mehr in Anspruch nehmen; und doch ist auch diese ziemlich unfruchtbar. Wir dürfen wirklich dem Schüler nicht die Gegenwart rauben, um ihm eine ferne Vergangenheit dafür zu geben. Möge das der Universität übrig bleiben. Möge der Schüler lieber ohne Gubrum, als ohne Iphigenia die Schule verlassen. Also: es hat die deutsche Philologie nicht Platz im Gymnasium. In dasselbe gehört aber nicht, was wünschenswerth, sondern was nothwendig ist.

Oberlehrer Dr. Paur aus Breslau: Dem Vorredner entgegen tretend muß ich es für ungereimt erachten, den Gymnasiasten zu entlassen mit einer genauen Anschauung der homerischen Welt ohne eine solche von der Zeit der Nibelungen. An Vollendung steht die mhd. Litteratur freilich der classischen nach; aber sie hat vor ihr den Vorzug, eine vaterländische zu sein. Wenn wir auch im Werden unsrer Litteratur unsre Jugend heimisch machen, so ist unser Zweck dabei freilich nicht eine praktische Wirkung. Ist es doch auch nicht der Zweck unsres Geschichtsunterrichts, Staatsmänner zu bilden. So habe ich denn getrost das Nibelungenlied auch mit Realschülern gelesen, die Grammatik an die Lectüre anknüpfend. Im Gymnasium aber ist dies noch vielmehr nöthig, denn nicht an den alten Sprachen, sondern nur an der deutschen ist in der Schule die Idee der historischen Sprachentwicklung zu gewinnen.

Geh. Rath Dr. Brüggemann: Bei dem Gange, den die

Sprachforschung in der neuern Zeit genommen hat, ist die These nicht befremdlich. Die historische Grammatik ist ausgegangen von der deutschen Sprache, hat aber ihr Gebiet jetzt ausgedehnt über die classischen, wie über die romanischen Sprachen; und ein Deutscher ist es ja, der der französischen Sprache ihre Geschichte entdeckt hat. Es geht also dieser historische Zug durch das ganze Gebiet der Sprachforschung und sucht sich natürlich auch seinen Weg in die Schulen. Dennoch muß ich mich gegen die These erklären. Zuerst aus innern Gründen. In der Systematik des Gymnasialunterrichts liegt es, daß alle Disciplinen von elementaren Grundsätzen aus sich erweiternd und vertiefend fortschreiten. Würden wir nun von VI bis III die bisherige Behandlung beibehalten, so würde eine Verletzung dieses Princips eintreten, wenn wir nun, was auf einem Wege schon zu einer gewissen Höhe gelangt ist, von vorn wieder auf einem ganz andern Wege beginnen wollten. Der Weg zu einer etwaigen künftigen Aufnahme des Ahd. und Mhd. in den Gymnasialcursum müßte vielmehr von unten auf gebahnt, und dieser Unterricht schon von der untersten Stufe an vorbereitet werden. Ein zweiter Grund ist mehr ein äußerer. In der bisherigen Stundenzahl findet das Ahd. und Mhd. nicht Raum. Dies ist auch die stille Voraussetzung der Wortführer desselben. Indes: sie begnügen sich — vorläufig! Sobald sie nur erst werden Besitz genommen haben, werden sie schon allmählig weiter vorschreiten. — Die Frage wird hier nicht zum ersten mal erörtert. Ich will hier mittheilen, wie Lachmann sich über dieselbe geäußert. Er sagte, die historische Grammatik, die Behandlung des Ahd. und Mhd. sind nicht in das Gymnasium aufzunehmen. Der Unterricht auf dem Gymnasium soll in die neu-deutsche Litteratur einführen, und dadurch Liebe und Trieb zu weiteren Studien wecken. Einzig zulässig ist es, einen einzelnen Abschnitt aus der historischen Grammatik, sei es etwa die Lehre vom Vocalismus oder das Declinationssystem oder irgend welche sonst, in der Prima in den Grundzügen durchzunehmen; denn dadurch wird dem Schüler die Ahnung von der Existenz einer deutschen Philologie aufgehen, und er Lust gewinnen auf der Universität tiefer in dieses ihm neue Gebiet einzudringen. Diese Ansicht stammt aus einer richtigen Grundanschauung von dem Wesen des Gymnasiums. Jedes Gymnasium hat seine Aufgabe verfehlt, welches gesättigte Schüler entläßt. Nicht abschließen soll das Gymnasium: nirgend den Schein hervorrufen, als sei nach ihm nichts mehr übrig. Hungrig und durstig sollen die Schüler das Gymnasium verlassen.

Das nun so zu Wdh. für das Gymnasium nichtig ist
kann freilich an die Sectüre angeschlossen werden. Man ist
dabei nicht vergessen, daß diese überaus Unthun in dem
Wdh. und Wdh. wirklich keine Unthun ist, sondern ein
nen, und sich demgemäß dabei verhalten. — Klammern
Rhetorik, Stilistik, Poetik eine Einführung gefunden haben.
sie doch nicht abstract in unverständlichen Begriffen behandeln,
gleichfalls an die Sectüre angeschlossen werden. Was wohl das
Gymnasium griechische und römische Literaturgeschichte vorzutragen
so sollte auch nicht Poetik vorgetragen werden. Freilich in
Weisen des Epos aus Homer den Schülern zum Bewußt sein
so ist das eben etwas Andres, und das Recht. — Denn ich die
Zukunft noch nicht voraussehen kann, wie sich die Gymnasien
Altdeutschen stellen werden, so scheint es mir doch, als müßte
für jetzt noch nicht in den Lehrplan aufgenommen werden können.
dürfen.

Die Proponenten der These fanden sich vornehmlich in
Thatfache befriedigt, daß die Mehrzahl der Redner den Vorschlag
ihnen empfohlenen Studien anerkannt hätten. Es sei hierdurch
Zukunft schon viel gewonnen.

Stettin, den 8. October 1857.

von dem Verdienst, welches sich die höhere Bürgerschule erwirbt, die in ihrem idealen Sinn bildend den Ruf des Bürgerstandes nach Wissen und Können, erziehend für die höchsten Aufgaben des bürgerlichen Lebens seine Forderungen in Fachkenntnissen erfüllt; welche das Verlangen des Kaufmanns und Industriellen recht zu deuten, und somit die Befriedigung von deren nächsten und lauteften Wünschen als Nebenproduct zu gewinnen weiß oder wenigstens bemüht ist.

Der Verf. leitet seine Arbeit ein mit den neuen Bestimmungen über den Eintritt in den Civildienst der ostindischen Compagnie, dem Commissionsgutachten über das betreffende Examen und mit der Darstellung des Resultats von diesem ersten Examen und des Eindrucks, welchen dasselbe hervorgebracht. Das folgende Capitel enthält allgemeine Bemerkungen über das englische und schottische Unterrichtswesen; das dritte endlich den speciellen Bericht über die von dem Verf. besuchten Schulen und Universitäten.

Nach dem Wieseschen Buche wird man vorzüglich auf diesen Theil der Arbeit des Verfassers gespannt sein. Wir danken es ihm, daß er uns so vollständige Materialien dargeboten, um den täglichen und kleinen Dienst des englischen Schullebens genau und gründlich kennen zu lernen. Wir danken es ihm, daß er uns nicht bloß die Gedanken mitgetheilt, welche er aus seinen Beobachtungen gewonnen, sondern daß er uns auch die unverdachte Realität vorgelegt, aus der wir selber fruchtbare Gedanken uns erarbeiten können. Er giebt uns nicht bloß die Lehrpläne der Anstalten, sondern die genauen Berichte, was er und wie er wochenlang Stunde für Stunde hat unterrichten sehen; er giebt uns endlich die Themata für die Semestral-Prüfungen in allen Lehrgegenständen an den Schulen wie die über die theologischen Prüfungen und die Prüfungen der Elementarlehre, soweit solche bestehen. Dieser Theil der Arbeit ist auch bei weitem der umfanglichste, er reicht von S. 115 — 453. In Schottland hat der Verfasser gesehen oder besser gesagt kennen gelernt die High School, die Academy, eine Privatanstalt (Adventure School), Heriot's Hospital, die damit in Verbindung stehenden 10 Elementarschulen, die Universität in Edinburgh, dazu Madras-College in St. Andrews. In diesem ersten Abschnitt bespricht er denn die schottischen Universitäten und Elementarschulen im Allgemeinen, die Hamiltonsche Methode, die Examina der Theologen der Established Church und der Free Church, die theologischen Studien in der Hall der United Presbyterian Church, zwei Missionsversammlungen dieser Kirche, die Ursachen der Trennung der

drei Kirchen, die Training Schools (Seminarien), die Sonntagschulen.

In England handelt der Verf. von Rugby School, Eton College, (vom Flogging und Fagging system) London University, Junior School, Mill Hill und Westminster School, von den Elementarschulen, Seminarien (Battersea), Pfarr-, Parochial-, Lumpen-, Abend- und Sonntagschulen, von den Birbeck- und Nationalschulen, von den Universitäten in Oxford und Cambridge, den Studien und Examina der englischen Theologen, Juristen und Mediciner.

Es würde schwer sein sich zu entscheiden, über welchen von diesen Punkten wir hier einiges aus dem Buche mittheilen sollten, wenn nicht über die National- u. a. Elementarschulen jahrelang in der 2. Abth. der Rev. Berichte gegeben wären, und wenn wir nicht gern dafür ein Thema bestimmten, über welches wir für unsre deutschen Schulen von den englischen entschieden am meisten lernen könnten und müßten. Das ist noch mehr als die classischen Studien der Religionsunterricht. Wir lassen also hier folgen Themata über Prüfungen in den Religionskenntnissen, wohl wissend, welche Hülfe die englische Schule an dem englischen Hause hat, aber auch ebenso wohl wissend, daß wir in Deutschland in den Schulen mehr als bisher thun müssen um unsern Schülern auch ein sicheres und auf tüchtiger Bibelfenntniß ruhendes Wissen über die christlichen Wahrheiten ins Leben und in ihre Familien mit zu geben.

The Edinburgh Academy. Eine siebenclassige Anstalt, von der 4. Classe an in eine Classical Side und eine Modern Side getheilt; in den beiden ersten Classen werden die Elemente des Lateinischen, im dritten Jahre (3. Classe) die des Griechischen gelehrt, die Modern Side unterscheidet sich von der Classical fast nur durch das Fehlen des Griechischen, für welches höhere Mathematik, Fortification, Bauwerk, Maschinenkunde eintreten. Also eine Schule entsprechend unsern Gymnasien mit parallelen Realclassen, diese freilich auch gleich wieder sehr banausisch. In dieser Anstalt wurden für das Examen 1855 folgende schriftlich in Clausur zu beantwortenden Religionsaufgaben gegeben:

Für die siebente Classe (unsre Prima) mit Bezug auf die Apostelgeschichte, 1) Uebersetzt und erklärt folgende Stellen, und gebt an in welchem Zusammenhange sie vorkommen: — α) γενομένης δὲ τῆς φωνῆς ταύτης — β) ἐτροφοφόρησεν αὐτούς — γ) ξενίζοντά τινα εἰσφέρεις — δ) ἀπετάξατο αὐτοῖς — ε) ἀγοραῖοι ἄγονται — ζ) εἰ παθητός ὁ Χριστός — η) διὰ τὸ καὶ τὴν νηστείαν ἤδη παρεληλυθέναι.

2) Welche Ereignisse in der Apostelgeschichte sind eine Erfüllung von irgend einer von den Vorher sagungen des Herrn? 3) Gebt den wesentlichen Inhalt von St. Peters Rede am Pfingstfeste an und hebt dabei besonders die Stellen hervor, die er aus dem alten Testamente anführt. 4) Gebt kurzen Bescheid über den Rath zu Jerusalem. Wer waren die Sprecher? welche Stelle aus dem alten Testamente ward angeführt? was war die Entscheidung? 5) Stellt St. Pauli Rede zu Lystra der in Athen gehaltenen gegenüber und zeigt, wie jede den Zuhörern angepaßt war. 6) Wer waren die *Ἑλληνισταί, οἱ σεβόμενοι, Αἰσχυρίται*? 7) Gebt einen kurzen Bericht von St. Pauli Amtsthätigkeit in Philippi, Thessa, Corinth, aus der Apostelgeschichte. 8) Führt Beispiele an, wo St. Paulus den Forderungen der Weltklugheit gemäß handelte. 9) Zeigt, wie St. Peter geeignet war ein Apostel der Juden zu sein. 10) Was lesen wir in der Apostelgeschichte von St. Johannes, von den beiden St. Jacob, von Timotheus, Silas und Titus? 11) Wie würdet ihr beweisen, daß *Melita* in der Apostelgeschichte die Insel Malta sei? 12) Zeigt, daß die Existenz eines Buches, wie die Apostelgeschichte, ganz unvereinbar ist mit dem Wahne, daß die Christl. Religion eine schlau erdachte Fabel sei.

Eton College. Examen der 4. Classe. Alter: 11 — 12 Jahr.

Zu übersetzen aus dem Griech. ins Engl.: Evangelium Matth. 22. 42 — 43.

Fragen dazu: 1) Woher ist diese Stelle genommen? (Es ist nämlich bei keiner zu übersetzenden Stelle angegeben, woher sie genommen sei.) 2) Wie war der prophetische Ausspruch, den unser Heiland in diesen Versen that, erfüllt? 3) Gebt kurz an, was ihr von den Pharisäern, Sadducäern und Essenern wißt. 4) welcher Römer war der erste Protector des Herodes? 5) Führt einige Umstände aus des Herodes Privatleben an, die mit den Erzählungen, die die Evangelien über seine Grausamkeit enthalten, übereinstimmen. 6) Welches war der allgemeine Zustand der Heidenwelt zur Zeit der Geburt unseres Herrn? 7) Welche Söhne hinterließ Herodes? Welche davon succedirten in Judäa und Samaria? 8) Wie regierte er? Welche Prophezeiung ward durch seine Entthronung erfüllt?

2) Examen der fünften Classe.

Zu übersetzen aus dem Griech. ins Engl.: Evangelium Matth. 24. 15 — 25.

Fragen dazu: 1) Auf welches Factum spielt der Prophet Daniel an und welche Begebenheiten prophezeit er noch in demselben Capitel?

2) Gab es eine in die Augen fallende Wahrscheinlichkeit der Zerstörung Jerusalems zu der Zeit, wo der Heiland sprach, so daß diese Ereignisse durch menschliche Weisheit hätten vorhergesehen werden können? Begründet eure Antwort. 3) Wenn es heißt: *μὴ καταβῆτω* etc., wie konnte er dann entrinnen? Erklärt dies aus der Art, wie Jerusalem und andere orientalische Städte gebaut waren. 4) Welches war die unmittelbare Ursache des Aufstands, der den Krieg Vespasians in Judäa veranlaßte? 5) *Περὶ ὧν προφητεία*. Wie ging diese Prophezeiung in Erfüllung? 6) Zogen die Christen zur Zeit der Belagerung Vortheil von des Heilands Prophezeiung, und wie thaten sie es? 7) Citirt Stellen aus der Schrift, worin die Persönlichkeit und die ordentliche und außerordentliche Wirksamkeit des heiligen Geistes dargelegt wird. 8) Citirt Stellen, worin die Einheit und Gleichheit des Vaters und des Sohnes dargethan wird. 9) Beweiset aus der Schrift, daß obwohl wir allein durch den Glauben selig werden, doch dieser Glaube sich nur durch Werke documentiren kann (*has no evidence except from works*).

Eton College. Kein Schüler ist 20 Jahr alt. Examen für die Newcastle Scholarship. (Stipendium von je 50 Pfund auf 3 Jahr, bewilligt je nach Ausfall einer Prüfung, das in Theologie beginnt: wer dies schlecht besteht, wird zu dem Examen in den classischen Sprachen gar nicht zugelassen. Diese Stiftung des Herzogs von Newcastle (1829) ist auf die ganze Schule von wesentlichem Einfluß gewesen, wie das Nähere S. 290 ff. nachzulesen.)

Evangelium Lucä.

Zu übersetzen aus dem Englischen ins Griechische. Evangel. Luc. 4, 20 — 23 (die Verse sind abgedruckt).

Fragen dazu: In welcher Stadt und in welcher Periode des Lehramtes unseres HErrn hatte der Vers 20 erwähnte Vorfall statt? Gebt an, was ihr über den Ursprung der jüdischen Synagogen wißt und citirt irgend eine Stelle der Apostelgeschichte, aus der sich die Beschaffenheit des darin gehaltenen Gottesdienstes schließen läßt. Citirt, und erklärt die Stelle, auf die im Vers 21 Bezug genommen wird. Gebt eine Paraphrase von Vers 22 und führt Beispiele an, wo man dem HErrn ähnliches vorhielt. Kann Capernaum selbst als des HErrn Stadt betrachtet werden und wird je davon als von einer solchen gesprochen? Uebersetzt (aus dem Griechischen ins Englische) und erläutert folgende Stellen: Evang. Luc. 12. 39 — 41, 14. 34 und 35, 23. 30 und 31.

Fragen. 1) Wie bestimmt Lucas das Datum der Geburt des Heilandes und das der ersten Predigt Johannis? Erklärt die scheinbare Schwierigkeit, die mit einer dieser Angaben verbunden ist. 2) Erklärt die Parabeln vom ungerechten Haushalter und vom ungerechten Richter. 3) Aus welchen Stellen des alten Testaments beweist der Herr die Göttlichkeit des Messias und die Lehre von der Auferstehung? 4) Nennt die verschiedenen Gerichtshöfe, vor die der Herr gebracht ward und die verschiedenen Anklagen, die gegen ihn erhoben wurden, nach Lucas. 5) Welche Bedeutung haben folgende Worte im Evangelium Lucä: *ἐφ' ἡμέρᾳ, παρασκευῇ, σάββατον δευτερόπρωτον, ἄρτος τῆς προθέσεως, κατάλυμα, ἀνώγειον* und *ἐγκάθετος*?

Geschichte und Prophetie.

1) Mit welchen Zeilen beginnen und schließen die Bücher Exodus, der Richter, Samuelis, Ezra, Ruth und Daniel? 2) Abrahams Geschichte bis zu Isaaks Geburt. 3) Was ist von Josua's Geschichte bei Lebzeiten Mosi's bekannt? Was bedeutet sein Name und wie war derselbe verändert worden? Führt Beispiele ähnlicher Namensänderungen an. 4) Charakterisirt Balaam und führt die verschiedenen Stellen des alten und neuen Testaments an, wo auf ihn angespielt wird. 5) Die Sünde und die Bestrafung des Uria. 6) Weist nach, daß die wichtigsten Ereignisse in der weltlichen Geschichte der jüdischen Nation von Davids Regierung bis zur Gefangenschaft in den Weissagungen ihrer Propheten sich auffinden lassen. 7) Weist genau die moralischen und politischen Ursachen nach, die zur Trennung der zehn Stämme unter Jerobeam führten. 8) Gebt aus dem alten und neuen Testamente Beispiele von Prophezeiungen, die eine weltliche und geistliche Erfüllung zulassen. 9) „Herr es sind Heiden in dein Erbe gefallen und haben deinen heiligen Tempel verunreinigt, und aus Jerusalem Steinhausen gemacht.“ „Es soll die Herrlichkeit dieses letzten Hauses größer werden, denn des ersten gewesen ist, spricht der Herr Zebaoth“; und ich will Frieden geben an diesem Ort, spricht der Herr Zebaoth“. (Psalm 79, 1. Haggai 2, 10.) Wo finden sich diese beiden Stellen? wann wurden sie geschrieben und auf welche Ereignisse spielen sie an?

Apologetik und Dogmatik (Evidence and Doctrine).

1) In welcher Weise kann die Sittenlehre des Evangeliums als Beweis für seine Wahrheit betrachtet werden? 2) Zeigt, daß die Mischung von Gut und Böse, die sich jetzt in der Kirche findet, kein Beweis dagegen ist, daß sie die Kirche Christi ist. 3) Weist aus den Evangelien und der Apostelgeschichte nach, daß die Taufe Johannis

in sich selbst unvollkommen war, und zeigt, worin die Unvollkommenheit bestand. 4) Warum wird im Sacramente der Taufe Buße verlangt von Unmündigen, die noch nicht gesündigt haben können? 5) Beweist die Göttlichkeit der zweiten und dritten Person der heiligen Trinität und führt Beispiele von Bitten an, die im englischen Gottesdienste an sie gerichtet werden. 6) Wann ward der siebente Tag zuerst geheiligt? Welche zwei verschiedene Gründe für Heilighaltung desselben werden im Exodus und im Deuteronomium gegeben? Welchen Grund führt ihr an, für die Veränderung des Tages in der christlichen Kirche?

Apostelgeschichte.

1) Gebt an, was von der Geschichte St. Lucä aus der Apostelgeschichte und den paulinischen Briefen bekannt ist. Giebt es in den letzteren eine Stelle, woraus man auf seine heidnische Abkunft schließen könnte?

2) Uebersetzt Apostelgesch. 5, 33 — 37 ins Engl.

Fragen dazu. a) Erzählt zu Vers 33 die vorhergehenden Vorgänge im Sanhedrim. b) Was nimmt man als den Ursprung des jüdischen Sanhedrim an? c) Zu Vers 36 und 37: Was ist von Theudas und Judas bekannt? Gebt den Schluß von Gamaliels Rede und erzählt die Wirkung, die sie in der Versammlung hatte.

3) Uebersetzt Apostelgesch. 7, 19 und 20.

Fragen. Gebt die Construction von Vers 19 an und die Bedeutung des Ausdrucks: ἀρεῖος τῷ θεῷ in Vers 20.

4) Uebersetzt Apostelgesch. 27, 15 — 19. Erklärt die Construction ἐπιδόντες ἐπερώμεθα in Vers 15 und gebt den Unterschied von σκεῶς und σκευή an.

5) Zählt die verschiedenen Offenbarungen auf, die dem Apostel Paulus gemacht wurden.

6) In welchem Theile der Bibel ist die Himmelfahrt des Herrn erzählt? Zeigt die Wichtigkeit dieses Dogma und führt irgend welche Typen oder Prophezeiungen an, die darauf Bezug haben.

7) Gebt den Unterschied an zwischen ordentlichen und außerordentlichen Wirkungen des heil. Geistes, und führt für die ersteren irgend welche Beispiele aus der Apostelgesch. an.

8) Citirt Stellen aus den Büchern Moses, den Psalmen und den Propheten, welche von den ersten Predigern des Evangeliums direct auf den Heiland angewandt wurden.

Mill Hill (Harrow) School (Gymnasium). Die Schüler der obersten Classe sind 16—18 Jahr alt. Aufgaben im schriftlichen Examen der sechsten Classe 1854.

A. Uebersetzt: Act. III. 11 — zu Ende.

1) Wer war der Verfasser der Apostelgeschichte und an wen war sie gerichtet? Gebt die in dem Buche selbst enthaltenen Zeugnisse für diese Punkte an. In welcher Hinsicht stellt der Titel nicht den Gegenstand und Inhalt des Buches dar?

2) Cap. I—V. 16. Zeichnet in kurzen Umrissen die leitenden Ereignisse dieser Periode in der Geschichte der Kirche.

3) Welche Folgerungen lassen sich aus diesen Capiteln ziehen, verglichen mit andern Stellen in Bezug auf:

- (1) das apostolische Amt,
- (2) die Wahl von Kirchendienern,
- (3) die Gabe der Zungen,
- (4) die wunderbaren Kräfte der Apostel,
- (5) die Gütergemeinschaft in der ersten Kirche?

B. Uebersetzt: Gen. 2. 4—17.

4) Welches sind die Gründe dafür, daß man diese Stelle als den Anfang eines Documents betrachtet, verschieden von dem, das in Cap. 1 und 2, 1—3 enthalten ist?

5) Führt gewisse Schwierigkeiten an, die in Betreff der Ansicht über die Schöpfung, wie sie in dieser Stelle vorliegt, erhoben worden sind.

6) Wie würdet ihr den hier gegebenen geographischen Bericht über Eden erklären? Was bedeutet *παράδεισος*?

7) Erörtert die moralische Seite der Versuchung und vergleicht sie mit der Versuchung des Heilandes. Tragt die Schriftlehre über die Folgen eines jeden der beiden Ereignisse für das Menschengeschlecht vor.

8) Cap. 4. 1 *διὰ τοῦ Θεοῦ*: zeigt, daß dies eine unrichtige Uebersetzung des Urtextes ist und gebt die Gründe für die richtige Uebersetzung.

Es wird nun deutlich sein, was die englischen Schulen ihren Schülern ins Leben mitgeben; man könnte mit einem Worte sagen: die biblische Theologie. Ihnen kommt zu statten, daß die Bibel in England nicht bloß Schulbuch, sondern Hausandachtsbuch ist. Wir müssen also in unsern Schulen desto mehr auf geordnetes, planmäßiges, sich wiederholendes Bibellesen und Lernen aus der Bibel anse-

hen, es von den Schülern als häusliche Aufgabe fordern, den ganzen Unterricht in der Bibelfunde concentriren.

Wir versteigen uns nur zu leicht und zu weit, fürchten uns vor dem Auswendiglernen, und noch mehr davor, daß einmal auswendig gelernte für immer gegenwärtig zu erhalten. Freilich bedarf es dazu des ununterbrochenen Zusammenwirkens der Lehrercollegien und dazu wieder aller der Directorialkünste, welche Scheibert in der Revue (Bd. 39, S. 161 ff.) ich sage nicht: verrathen, sondern dargelegt hat. — Fahret nicht hoch her! heißt es für unsern Religionsunterricht. Aber gerade, wenn wir uns „zu den Niedrigen halten“, dann werden unsere Schüler einen großen Schatz sicher erwerben und besitzen, denn die Bibel wird ihnen dann vertraut und lieb geworden sein.

Nun zum Schluß will ich doch unsern philologischen Freunden auch eine Probe von dem geben, was in ihrem Fach z. B. von den Schülern der 7. Classe der Edinburgh Academy verlangt wurde.

Vermischte Aufgaben. 1) Vergleicht kurz die Civilisation des alten Griechenland mit der in unserer Zeit. 2) Gebt die Ausdehnung, Hülfquellen, Stärke und Schwäche des atheniensischen Staates an. 3) Wie unterschied sich Plato's Ansicht vom Selbstmorde von der der Stoiker? Führt andere Punkte an, worin Plato von den Stoikern, von Aristoteles, und von den Epistureern abwich. 4) Gebt die Lebenszeiten von Aeschylus, Aristophanes, Plato, Demosthenes, Lucretius, Cicero, Juvenal an, nebst den Titeln ihrer Werke und den besten Ausgaben derselben. 5) Gebt eine kurze Charakteristik von Themistokles, Augustus, Clodius, mit engem Anschlusse an die Urtheile des Thucydides, Tacitus, Cicero. 6) Führt Beispiele alter Formen bei Lucretz an. Vergleicht den Rhythmus seiner Verse mit dem virgilischen. Führt Stellen an, wo Virgil ihn nachahmt. Welche lateinischen Dichter blühten vor ihm? Setzt kurz seine Theorie über die Atome auseinander. 7) Erklärt vollständig die Partikeln *ἀγα, τοι, γέ, μὴν, δὲ, μέν* und erläutert die Erklärung durch entlehnte oder selbstgebildete Beispiele. 8) Welches sind die hauptsächlichsten Ausdrucksweisen der Ironie bei Griechen und Römern? 9) Unterscheidet *haud* und *non*. Welches war die ursprüngliche Form der Negation? 10) Führt Punkte an α) wo die griechische Sprache die englische und β) wo die englische die lateinische übertrifft. — Zu Uebersetzen hatte die siebente Classe: a) aus dem Griechischen in's Englische längere Stellen aus Plato, Demosthenes und Aristophanes, b) ein Stück englische Prosa in griechische Prosa und 15 englische Verse in griechische iambische

Trimeter, c) aus dem Latein. in engl. Prosa das 17. Capitel aus dem ersten Buche von Tac. Annalen, eine eben so lange Stelle aus der *Miloniana*, 19 Verse aus Juvenals dritter Satire (von 249 an), d) aus dem Engl. in lat. Prosa ein Stück röm. Kaisergeschichte, e) in latein. Distichen einen englischen (geisl.) Hymnus von drei achtzeiligen Strophen.

In der Geschichte hatten die sechste und siebente Classe Folgendes zu beantworten: 1) Gebt von den Schlachten bei Issus, am Eurymedon, Megillus, bei Zama, Philippi, Lepanto, Blenheim, Borodino, Bultawa, Bannockburn und Flodden die Zeiten, Resultate und Anführer an. 2) Aus welchen Gründen kann man Mißtrauen setzen in die Genauigkeit des Livius? 3) Erzählt die Geschichte Siciliens vom Ende der athenienfischen Expedition bis zur Verwandlung in eine römische Provinz. 4) Vergleicht den Charakter des Cäsar mit dem des Pompejus. 5) Gebt den Unterschied an von *comitia curiata*, *tributa* und *centuriata*, und vergleicht kurz die Gewalt des Senates in der Zeit der punischen Kriege und in der Zeit des Tiberius. 6) Schildert das Reich des Salomo, seinen Handel und Wohlstand. 7) Welche römischen Kaiser lebten in der Zeit, die das neue Testament umfaßt? Gebt ihre Genealogie an. 8) Sprecht euch aus über den Stil und die Fähigkeiten folgender Geschichtschreiber: Thucydides, Herodot, Salust, Xenophon, Hume, Robertson, Gibbon. 9) Welche Ereignisse fallen zwischen 1300 und 1400 nach Christi Geburt? 10) Welche Umstände begleiten den Tod des ersten bis fünften Jacob von Schottland?

Um diese Aufgaben stellen zu können, dazu müssen die Lehrer ihre Schüler wohl in ihren griech. und latein. Autoren, wie überhaupt in dem classischen Alterthum recht heimisch gemacht haben. Und wollten unsre Gymnasien ihre Abiturienten als Mitbewerber um das Newcastle Stipendium auftreten lassen — ich weiß nicht, ob gar viele sich leidlich aus der Affaire ziehen würden. Wer da gar zu zuversichtlich sein sollte, wolle doch bei unserm Autor S. 306 ff. sich die betr. Aufgaben ansehen. Es heißt:

Uebersetzt ins Englische. Aesch. Prom. 454 — 462 (*λέγω δὲ μέμψιν* etc.), Sophocl. Oed. T. 216 — 233 (*αἰτεῖς. ἃ δ' αἰτεῖς* etc.), Eurip. Phoen. 553 — 561 (*τί τῇ τυραννίδ'* etc.), Hom. Il. 8. 553 — 565, Theoc. 7. 12 — 26, Herodot 4. 128, 7. 49 (ein Stück der zweiten Hälfte des Capitels).

Fragen. 1) Gebt die Ereignisse an, die zu der ionischen Wanderung führten, und hebt irgend einen Einfluß hervor, den die Colonien auf die Angelegenheiten des Mutterlandes vor dem peloponnesischen Kriege hatten. 2) Erzählt von Histiäus, Mardonius, Cleomenes, Smerdis. 3) Führt irgend welche Eigenthümlichkeiten des spartanischen Charakters an und erläutert sie aus der Geschichte. 4) Auf welche Seite traten Argos, Sicilien, Creta, Thessalien und Corcyra in den Perserkriegen? 5) Zeichnet eine Karte von Lakonien. 6) Stellt die Ansichten Herodots über den *q̄dovog* der Götter dar und erläutert sie aus seiner Geschichte.

Zur Uebersetzung aus dem Engl. in latein. Prosa: Ein Stück aus einer Charakterschilderung.

Uebersetzt: Virg. A. 9. 135 — 155. Führt irgend eine Stelle aus Virgils Werken an, worin er auf die Ereignisse seiner Zeit anspielt.

Erklärt vollständig folgende Verse: Virg Georg. 1. 217 — 218. Virg. A. 4. 244, 6. 831. 32.

Uebersetzt: Horat. Epod. 9. 11 — 20, Epist. 1. 5. 1 — 5. Art. Poet. 63 — 69. Spricht ausführlich über die Quantität von „Verterunt“ „Archaicis“ „palus“.

Uebersetzt und erklärt: Horat. A. P. 97 (*projicit ampullas etc.*), Satir. 2. 7. 2, 3. (*Davus-Mancipium — vitale*). Carm. 2. 7. 25, 26.

Fragen. Weist aus Horaz seinen Geburtsort, seine Wohnplätze in verschiedenen Lebensperioden, und die verschiedenen Gegenden, die er besuchte, nach.

Uebersetzt: Liv. 3. 46. §. 1 — 6. Tac. Agric. 35 und 36.

Fragen. Erklärt die Rechtsausdrücke in der ersten Stelle. 2) Worin unterschieden sich die Regionen des Kaiserreichs von denen in den ersten Zeiten der Republik?

Zur Uebersetzung in griech. Prosa: Eine Betrachtung über Nelsons Tod.

Desgleichen in latein. alcäische Verse: Der Chor *ei τίμης ἐοικὼς μοι* im Oedip. Col. (1556 — 1577 Schneidewin).

Desgl. in lat. eleg. Verse: 20 englische Verse.

Desgl. in griech. Jamben: 15 engl. Verse.

Desgl. in griech. Anapäst: 7 engl. Verse.

Desgleichen in engl. Prosa: Thuc. 1. 138 (bis *τὰ δέοντα ἐγέ- νετο*).

Frage: Was ist auffallend im Gebrauche von ἐκέλευε (βασιλεὺς — ἐκέλευε ποιεῖν οὕτως)? Gebt die eigentliche Bedeutung der verschiedenen Zeiten der Vergangenheit im Griech. an.

Uebersetzt und erklärt: Aristoph. Eq. 813. (3 Verse ὦ πόλις Ἀργούς κτλ.).

Uebersetzt folgende Stellen, erläutert ihre Construction, citirt ähnliche Stellen: 1) Thuc. 4. 28. (ὁ δὲ Νικίας — στρατηγοῦν). 2) Virg. Georg. 4. 484. Ixionii vento rota constitit orbis. 3) Tibull. 4. 6. 14: ter tibi fit libo, ter, Dea casta, mero.

Uebersetzt und erklärt: Plut. Themist. 5. ἐνίκησε καὶ χορηγῶν τραγωδοῖς — Ἀδείμαντος ἤρχεν.

Fragen. Die spartanischen Ephoren werden oft mit den römischen Tribunen verglichen. Worin waren sie verschieden? 2) Erklärt den Sinn folgender politischer und gerichtlicher Ausdrücke: ἀτιμία, ἱσθηγορία, γραφή, δίκη, οἱ ἀπὸ τοῦ κράτους βουλευταί, ἀντίδοσις, συμμορία, εἰσφορά.

Uebersetzt Juvenal. Sat. 10. 71 — 81. und erklärt die historischen Anspielungen, die darin vorkommen.

Fragen. Stellt die ursprüngliche Bildung der Comitia Curiata und ihre Functionen dar. Was waren sie zu Cicero's Zeit? 2) Was war der Zweck des agrarischen Gesetzes des Tib. Gracchus und welches waren die wesentlichsten Bestimmungen desselben? 3) Erklärt folgende Ausdrücke und Phrasen: Colonia, mancipium, jus Latii, cinctus Gabinus, pomoerium, justitium, intercessio.

Thema für latein. Aufsatz: Rede des Regulus vor dem römischen Senate. Gegeben ist dazu die Notiz aus Cicero's Officium, daß er, als er wegen Auswechslung der Gefangenen nach Rom geschickt worden, gegen Auslieferung der Gefangenen gestimmt habe.

Um solche Aufgaben stellen zu können, dazu müssen die Lehrer freilich (S. 291) „ihre Zöglinge belehrt und angewiesen haben, für sich selbst zu studiren“; damit sie gelöst werden können, muß „gründliches Studium der Alten der Mittelpunkt aller (Gymnasial-) Erziehung bleiben.“ Hierin wollen wir von England lernen. Daß übrigens unsere Unterrichtsweise im Einzelnen, unsere Classeneintheilungen, unser Versetzungsverfahren u. dem Zweck durch den Unterricht zu erziehen besser dienen, als die englischen, ist außer Frage. Aber wir dürfen doch über dem vielen Schatten, den uns Herr Voigt enthüllt, das viele Licht nicht vergessen, das er, und Herr Dr. Wiese vor ihm, uns in den englischen Schulen gezeigt haben.

Langbein.

III. Vermischte Aufsätze.

Monatsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 1856.

Philologisches und Historisches.

Unter den Mittheilungen, welche der vorliegende Jahrgang der Monatsberichte bringt, ziehen vor allen die Berichte über den weiteren Fortgang des *Corpus Inscriptionum Latinarum*, an welchem im Auftrage der Akademie auf das Rüstigste gearbeitet wird, unsere Aufmerksamkeit auf sich. Die Akademie wird sich eben so wie die Gelehrten, welche an diesem Riesenwerke thätig sind, damit ein Monumentum aere perennius setzen. Für den ersten Theil, welcher die *Priscæ Latinitatis Monumenta* enthalten wird, nähert sich die Anfertigung von Facsimile's, welche von Prof. Ritschl in Bonn veranstaltet wird, ihrem Ende; über 80 Foliotafeln liegen bereits in Probedrucken vor. Die Inschriften Roms und Latiums, welche hier zunächst in Betracht kommen, werden jetzt aus dem in Rom befindlichen Material zusammengestellt. Ebenso ist an der Bewältigung des übrigen Materials auf das Thätigste und auf das Umsichtigste fortgearbeitet worden. Es handelt sich darum sowohl die im Original vorhandenen Inschriften zu revidiren oder neu zu copiren als auch das handschriftliche Material völlig auszubeuten, und auch hier nicht von Gruter und Muratori abhängig zu bleiben, sondern zu denjenigen Quellen zurückzugehen, aus denen diese und die übrigen Sammler geschöpft haben. Zu jenem Zwecke sind von Herrn de Rossi eben so systematische wie erfolgreiche Reisen von Rom aus veranstaltet und die großen Sammlungen Roms von ihm und Henzen abgeschrieben oder verglichen worden, während Mommsen zu gleichem Zwecke die österreichischen Staaten, mit Ausschluß Oberitaliens, bereist hat. Hieran hat sich eine eben so mühsame als unerläßliche Arbeit, welche die Her-

ren Hengen und de Rossi noch immer beschäftigt hält, die ligorischen Inschriften, von denen in Turin sich ein unerwartet reiches Material darbot, das jetzt noch von Neapel aus einen bedauerlichen Zuwachs erhält, durchzuarbeiten, um die ligorianischen Falsa, welche in der epigraphischen Litteratur so weit verbreitet sind, gänzlich beseitigen zu können.

In diese Thätigkeit lassen uns denn die Berichte S. 32 — 49 und S. 547 — 568 einen höchst lehrreichen Blick thun. — Von großem Interesse sind ferner eine Mittheilung des Dr. Otto Fried über die Ausgrabung der Schlangensäule auf dem Hippodrom zu Constantinopel und die hieran sich knüpfenden Bemerkungen von Professor E. Curtius. Die Freiheit, welche der russische Krieg den Franken in der türkischen Hauptstadt gewährte, wurde von einem französischen Officier benutzt, die Erde um den Säulenstumpf auf dem Atmeidan aufgraben zu lassen und so eine Inschrift bloß zu legen, welche zu den interessantesten Funden gehört. Die Säule ist ein ehernes Spiralgewinde von dem Durchmesser vielleicht eines Fußes, und der Höhe früher von 10, jetzt etwa 16 Fuß. Später ist auch das Postament zum großen Theile bloß gelegt: ein roh behauener Granitwürfel von etwa 2 Fuß Höhe, ohne Inschrift. Von der Säule sind, Dank der Bemühung des Franzosen, vierzehn Gewinde ausgegraben. Die beiden untersten Gewinde sind ohne Inschrift; vom dritten bis 12 Gewinde folgt dann eine Reihe von Namen, überwiegend dorisch, in denen Dr. Fried ein Verzeichniß der Griechen erkannte, welche in dem zweiten persischen Kriege gegen die Perser gestritten hatten. Seiner Ansicht nach ist diese Säule das Originaldenkmal selbst, welches nach der Schlacht von Plataeae geweiht wurde und welches den goldenen Dreifuß zu tragen bestimmt war. Curtius bezweifelte die Originalität, und seine Vermuthung ist bestätigt worden. Bei nochmaliger Nachgrabung Seitens des englischen Gouvernements hat sich ergeben, daß gerade unter dem Granitwürfel, welcher das Postament der Säule bildet, ehemals eine Wasserleitung führte, welche ohne Zweifel in das Innere der gewundenen Säule hineinreichte. Der metallene Stil, vermittelt dessen die Säule in dem Postament befestigt war, ist gleichfalls herausgenommen und darin das Stück einer schweren bleiernen Röhre erkannt worden, mit einer Inschrift, die auf Byzanz weist. Somit ist die Inschrift eine Copie jener ursprünglichen und zu einer Zeit eingegraben, wo dies Monument errichtet wurde, um den delphischen Dreifuß, der nach

Constantinopel entführt wurde, zu tragen. Auch so ist das Verzeich-
niß der griechischen Völker so interessant, daß ich es beifüge:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 12. Gewinde | 7. Gewinde |
| <i>Λα[χεδαιμόνιοι]</i> | <i>Μικανῆς</i> |
| <i>Κορίνθιοι.</i> | <i>Κεῖιοι.</i> |
| 11. Gewinde <i>Σ[ε]χρό[νιοι].</i> | <i>Μάλιοι.</i> |
| <i>Αἰγινᾶται.</i> | <i>Τένιοι.</i> |
| 10. Gewinde <i>Μεγαρῆς.</i> | 6. Gewinde <i>Νάξιοι.</i> |
| <i>Ἐπιδαύριοι.</i> | <i>Ἐρετριῆς.</i> |
| <i>Ἐρχομένιοι.</i> | <i>Χαλκιδῆς.</i> |
| 9. Gewinde <i>Φλειάσιοι.</i> | 5. Gewinde <i>Στυρῆς.</i> |
| <i>Τροιζάνιοι.</i> | <i>Φαλειῶν.</i> |
| <i>Ἐρμιονῆς.</i> | <i>Ποτεδεᾶται.</i> |
| 8. Gewinde <i>Τιρύνθιοι.</i> | 4. Gewinde <i>Λεικάδιοι.</i> |
| <i>Πλαταιῆς.</i> | <i>Φανακτοριῆς.</i> |
| <i>Θεσπιῆς.</i> | <i>Κύθιοι.</i> |
| | <i>Σίφριοι.</i> |
| | 3. Gewinde <i>Ἀμπρακιδῶται.</i> |
| | <i>Λεπρεᾶται.</i> |

(S. 162 — 181. 286 ff.) — Wir knüpfen hieran die Abhandlung des Herrn von Belsen in Athen über ein athenisches Psephisma zu Ehren zweier Akarnanier, Phormion und Karpbinas, welche den Athenern bei Gelegenheit eines Krieges Dienste geleistet hatten und dafür mit einem goldenen Kranze und anderen Ehren belohnt wurden. Wir erhalten hier ein schon früher bekannt gewordenes Monument in einer möglichst berichtigten Gestalt. Herr von Belsen setzt dasselbe, welches Meier in Ol. 114, 2 und Mangabé gar in die Zeit des chremonideischen Krieges gelegt hatten, in Ol. 110, 3, bald nach Beendigung des dritten heiligen Krieges und der Schlacht von Chäroneia. (S. 115 — 127.) Herr Binder theilt (S. 216 f.) ein dem Herrn Michael Levy in Nowraclaw gehöriges Goldmedaillon mit, auf der einen Seite das Bild des Kaisers Constans mit der Aufschrift FL(avius) JVL(ius) CONSTANS PIUS FELIX AVG(ustus); die Rückseite zeigt den rechts hinschreitenden Kaiser mit der ungewöhnlichen Aufschrift: Victoria Augusti Nostri. — In eine andere Zeit versetzt uns ein Vortrag von Jacob Grimm über die runische Inschrift am Löwen von Benedig (S. 437 ff.), welcher jetzt am Eingange des Arsenal's steht und von den Venetianern 1687 bei ihrer Einnahme Athens aus dem Piraeus nach Benedig gebracht ist. Schon seit längerer Zeit sind in dieser Inschrift nordische Runen erkannt worden, welche jetzt, so scheint

es, vollständig verstanden vor uns liegen. Die Inschrift auf der linken Seite des Löwen besagt, daß Hakon im Verein mit Ulf, Asmund und Dern den Hafen eroberten, und daß diese Männer und Harald der Hohe dem griechischen Volke wegen eines Aufstandes Geldbußen auflegten; die auf der rechten Seite nennt die Namen der Nordmänner, welche sie auf Befehl Haralds, den Griechen zum Trost, einhauten. Grimm erkennt in diesem Harald den Bruder des heiligen Olaf. Nach dem Tode seines Bruders floh Harald nach Gardarike und weiter nach Constantinopel, wo er 10 Jahre als Anführer der Varinger in griechischen Diensten blieb und unter Andern einen Aufstand des durch unerträglich Lasten bedrückten Griechenvolks stillen half. — Bei nicht geringerem sprachlichen Interesse ist eine Runeninschrift auf einem goldenen Ringe, der im Museum zu Bucharest aufbewahrt wird. W. Grimm liest dieselbe (S. 602 ff.): utan nodhi haila, = Gläd, frei von Bedrängniß. — Endlich theilt Herr Binder (S. 182 ff.) die Schwere mehrerer antiken Gewichte mit, unter denen eine attische Handelsmine, mit der Inschrift MNA und dem Bilde eines Delphin, mit Recht den ersten Rang einnimmt.

Einem andern Kreise der philologischen Disciplinen gehört ein Vortrag Gerhard's über die hesiodische Theogonie zu (S. 190 — 192). Die Hauptsätze Gerhards sind folgende. Der Text der Theogonie ist aus Bruchstücken verschiedenen Inhalts und Alters zusammenge setzt. Als Belag hierfür dienen der Hekatehymnus, das Proömium und mehrere andere Abschnitte. Der Hekatehymnus wird verständlich, wenn man in ihm eine Wechselrede zweier Personen erkennt. Eben so das Proömium, wenn man seine einzelnen Abschnitte als eine Wechselrede faßt. Und zwar bilden die zusammengereihten ersten Hälften desselben einen selbständigen hesiodischen Hymnus, während die anderen Hälften nebst dem Schluß von dem späteren Diakleuasten herühren. Auch abgesehen von diesen Parteen sind noch sonstige Thaten des Diakleuasten nicht nur in den Uebergängen des Schlußabschnittes, sondern auch in manchen episodischen Ausführungen von späterer Färbung wahrzunehmen, welche ausgeschieden werden müssen, um die altepischen Bestandtheile des ganzen Gedichts würdigen zu können. Diese Diakleuastenarbeit mag der Zeit des Pisistratus angehören und zu Athen geschehen sein, wie denn im Hekatehymnus sich attischer Sprachgebrauch zeigt. Die Vermuthung liegt nahe, daß Onomakritos auch hierbei, wie bei Homer, thätig war. Er verband hierbei in ähnlicher Weise, wie dies auch bei den Werken und Tagen ge-

sehen ist, ältere und neuere Dichtungen zu einem theognostischen Cyclus. Lassen sich nun auch die verschiedenen Bestandtheile dieses Ganzen noch wohl erkennen, so muß sich doch die Kritik des Textes damit begnügen die Fassung herzustellen, welche dem Diastheasten verdankt wird. Von dieser Fassung sind nun deren Interpolationen auszuscheiden, welche sämmtlich von einer einzigen Uebersetzung jener ersten Recension herzurühren scheinen. Dieser Uebersetzer dürfte jener Aertops gewesen sein, dessen Name geeigneter ist als alle bisher vorgeschlagenen die vielbesprochene vierte Stelle in dem litterarischen Rathe des Pisistratus auszufüllen. Dies die höchst geistvolle Ansicht Gerhard's über eines der schwierigsten Probleme. Wir bemerken, daß inzwischen sowohl die Abhandlung in ertenso als auch eine neue Ausgabe der Theogonie von Gerhard im Druck erschienen ist. — Ein Vortrag Panofka's (S. 217 ff.), welcher Dichterstellen und Bildwerke in ihren wechselseitigen Beziehungen betrachtet, knüpft an die Stelle von Arist. Plutus an, in der sich Hermes zuerst als *στροφαῖος*, als Thürhüter, dann als *εμπολαῖος*, als Gott des Verkehrs, ferner als *δόλιος*, als *ἑνεμόριος* und als *ἐναγωνίος* anbietet. Auf dem Wege nach Pellene stand (Paus. 7, 27, 1) ein Hermes Dolios, beim Eintritt in die Stadt selbst ein Tempel der Athena, die Panofka, da im Philoktet v. 133 f. Hermes Dolios und Nike Athene Polias verbunden angerufen werden, auch als Nike Athene Polias gefaßt wissen will. Der Grund ist völlig haltlos. Im Philoktet ist die Anrufung beider Gottheiten, nicht weil sie in einer wesentlichen Verbindung stehen, sondern weil der Betende in seiner speciellen Lage beide gebraucht; bei Pellene aber ist eine Zusammengehörigkeit des Hermes Dolios und der Athena nicht bloß nicht nachweisbar, sondern sehr unglaublich. Eben so bedenklich ist es mit dem Attribute, welches er für den Hermes Enagonios gefunden zu haben meint, dem langen Wanderstabe, den Hermes als Führer beim Agon trage. Der Ephebe, welcher auf einer unebirten nolaner Vase dem Hermes gegenüber steht und diesen Stab trägt, kehrt eben als Sieger in seine Heimath zurück. Gelegentlich erhalten wir von Panofka die überraschende Belehrung, daß *ἀγών* (der Kampf) ursprünglich Führer bedeute. — Sodann gab J. Bekker als Nachtrag zu seiner Ausgabe des Phrantzes die Disputation des Patriarchen Genadius mit Sultan Mahmud II. in türkischer Sprache, aus der griechischen Schrift, worin Alter sie gedruckt hatte, auf Wilken's Bitte von Herrn von Hammer-Purgstall ins Arabische übertragen und mit Sprachbemerkungen begleitet. (S. 305 ff.)

Dem Kreise der deutschen Geschichtsforschung gehört ein Vortrag Homeyer's über die unächte Reformation des Kaisers Friedrich III. zu (S. 291 — 304.) Dies Document war bereits durch Eichhorn aus dem 15. Jahrhundert und aus der Reihe der wirklichen Rechtsquellen oder auch nur der Reichstagsentwürfe entfernt worden. Durch die Untersuchung Homeyers aber wird nun festgestellt, daß die Form jener Artikel bei Dechsele die älteste und ursprüngliche und die erste Gestaltung derselben dem Heilbronner Convente (1525) zuzuschreiben ist. Jünger als diese ist die Form bei Goldast, die jüngste aber die der alten Drucke, in denen überhaupt der Kaiser Friedrich III. zuerst eingeschwärzt erscheint. Von diesen Drucken ist wieder der Zwidauer, wie die Vergleichung lehrt, der ältere, und der Druck ohne Angabe des Druckortes, welcher in dem Holzschnitt des Titelblattes das Jahr 1523 zeigt, dem Zwidauer offenbar nachgedruckt. Die Angabe des Jahres 1523 hat bis jetzt die Kritik irre geführt. Homeyer weist mit Evidenz nach, daß diese Zahl, welche nur in der Verzierung stehe, in keiner Weise auf das Druckjahr schließen lasse, sondern dieses sehr wohl ein späteres sein könne. Indem nun aber in den Drucken gegen das Ende Georg Rixner genant Jherusalem Römischer kaiserlicher Mayestat vnn des heyligen reychs Ernholt erwähnt wird, wird man natürlich an jenen übelberüchtigten Georg Rixner erinnert, der mit seinem Buche über das Turnier in Deutschland und dessen Einführung durch Heinrich den Vogelfsteller so viel Unheil und Verwirrung gestiftet hat, wie von Waitz in den Jahrbüchern des deutschen Reichs I, 1. nachgewiesen ist. — Eben derselbe Gelehrte giebt (S. 318. f.) einige Ergänzungen zu seiner Abhandlung über Klenck, welche ihm durch Dr. Wattenbach zugegangen waren, wodurch die Zeit dieses Gegners des Sachsenspiegels genauer festgestellt wird, namentlich später als bald nach 1330. — Für die Geschichte der Mark Brandenburg ist die Abhandlung Niedel's (S. 535 ff.) nicht ohne Interesse, welche die Verbindung der Mark mit der Grafschaft Mähren unter Jobst betrifft. Es wird hierdurch sowohl der Zeitpunkt, an welchem die Mark als Pfand und hierauf nebst der Kurwürde als Eigenthum an Jobst überging, sodann das Verhältniß seines Bruders Procop zur Mark und die weiteren rechtlichen Beziehungen sowohl zu Siegismond als zu Wenzel in belehrender Weise festgestellt. Die Abhandlung bildet so einen Vorläufer zu der größeren Schrift Niedels über Friedrich I. — Man wird auch mit Interesse lesen (S. 187), daß Zeuß jetzt die Gelticität der Marcellischen

Formeln annimmt, und sein in der Grammatik darüber ausgesprochenes Urtheil streicht.

Aus dem Kreise der altdeutschen Litteratur giebt Haupt (S. 568 ff.) eine althochdeutsche Schilderung des Himmels und der Hölle, welche zuerst in der Zeitschrift für deutsches Alterthum (1843) erschienen war, und in der W. Wackernagel die poetische Redefülle erkannt hatte, als das, wofür er es sofort erkannt hatte, als Gedicht von 190 Versen, nachdem es ihm gelungen war die verschollene Handschrift, deren Hauptinhalt die *lex Alamannorum* bildet, in München wieder zu entdecken und sie mit dem früheren Abdrucke noch einmal zu vergleichen.

Lepsius, welcher einen nicht mitgetheilten Aufsatz über die 22. Königsdynastie vorgetragen hat, giebt hierzu (S. 418) einige nachträgliche Bemerkungen.

Wir schließen hieran einen Vortrag Kiepert's (S. 621 — 647) über die geographische Anordnung der Namen arischer Landschaften im ersten Fargard des Vendidad, welcher durch eine graphische Construction vortrefflich erläutert wird. Nachdem Lassen in der indischen Alterthumskunde kurz seine Ansicht ausgesprochen und die ersten richtigen Fingerzeige gegeben hatte, war von Haug (in Bunsen's Aegypten) dieser Weg verlassen. Kiepert zeigt nun, wie uns scheint, mit Evidenz, wie diese Orte zu drei und dreien in einer Richtung zu suchen sind, wie dann von 3 zu 4, von 6 zu 7, von 9 zu 10, von 12 zu 13 diese Richtung verlassen und zuweilen selbst geradezu zurückgegangen wird. So liegen 1. Airyanen vaego, 2. Cugda, 3. Mouru vom hinterasiatischen Hochland nach Merw in westlicher Richtung; eine ähnliche Richtung von Nordost nach Südwest erkennen wir in 4. Vafdi, 5. Ricaya, 6. Haraëva, von Balk über ein östliches Misaea nach Herat. Eine neue Richtung setzt von Südost nach Nordwest mit 7. Baekereta dazaka über 8. Urva nach 9. Behrkana, vom Hilmenndsee nach Hyrkani, an. Mit 10. Haraquacti kehrt die Aufzählung nach Arachosien zurück, um über 11. Haetumat (am Hilmenndflusse) nach 12. Naga zu gelangen, also wiedervon Südost nach Nordwest. Mit 13. Rakra (Kabul), 14. Barena und 15. Hapta Hendu nimmt die Aufzählung im Vendidad wieder eine Richtung von Nordwest nach Südost. Ich weiß sehr wohl, daß gewisse Punkte auf kühner Muthmaßung beruhen: im Großen und Ganzen aber ist durch Kiepert das richtige Princip hingestellt und Lichtindiese uralte ethnographische Skizze gebracht worden.

Indem wir die kürzeren Mittheilungen über die Reise des Dr. Vogel, sowie der Gebrüder Schlagintweit übergehen, erwähnen wir noch (S. 87 — 114) den Vortrag Trendelenburgs über Herbart's Metaphysik, so wie die gehaltvolle Rede von Ehrenberg vom 24. Januar 1856, der man eine vielseitige Berücksichtigung wünschen möchte.

Wir scheiden von diesen Berichten mit aufrichtigem Danke für die vielfache Belehrung und Anregung, welche wir aus denselben erhalten haben.

G.

Vom Büchertisch.

Ich glaube den Lesern der Revue besser zu dienen, wenn ich auf die in Folgendem genannten Bücher noch in diesem Jahre durch eine kurze Anzeige aufmerksam mache, als wenn ich abwarte bis ich ihnen von denselben ausführliche und gründliche Beurtheilungen bringen kann.

- B. 1. Dr. Seibert, Lehrer an der Realschule in Barmen, Griechenthum und Christenthum oder der Vorhof des Schönen und das Heiligthum der Wahrheit in ihrem gegenseitigen Verhältniß. Barmen, Langewiesche. 409 S.

Der Verf. setzt die rechte historische Aufgabe darein zu begreifen, daß Christus nicht nur Mittel- und Wendepunkt, sondern auch Ziel- punkt der Weltgeschichte ist. Dazu müsse aber die Frage beantwortet werden, wie auch in dem vorchristlichen Heidenthume eine göttliche Pädagogie gewaltet habe, und er will nun eine umfassende Betrachtung und Würdigung des Griechenthums in seinem propädeutischen Verhältniß zum Christenthum geben. Mit Recht beendet der Verf. seine Schrift mit der Untersuchung, weshalb das Christenthum das griechische Volk als solches nicht regenerirt habe, und weist als die Ursache davon nach den griechischen Weisheitsdünkel und die Verfehrung des Christenthums in Philosophie. Das innere Strafgericht hierfür ist der geistige Tod der griechischen Kirche. Aber das griechische Volk hat auch den Missionsberuf, den es für Asien gehabt, nicht erfüllt. Darum ergeht über die Christen griechischer Zunge aus Asien her stammend

das äußere Strafgericht des Muhamedanismus. Wir sind dem Verf. überall mit großer Spannung gefolgt und danken ihm für vielfache Anregung und Belehrung, können also sein Werk sowohl überhaupt als auch namentlich für reifere Schüler des Gymnasiums als einen Wegweiser aus dem Vorhof der Heiden in das Heiligthum der Wahrheit empfehlen.

2. J. Pupikofcr, Leben und Wirken von J. J. Wehrli als Armen erzieder und Seminar director. Frauenfeld, Beyerl. 278 S. 1 Thlr.

Was in dem Gedanken der „Erziehung durch die Arbeit“ Wichtiges ist, das ist in der Wehrli'schule bereits gegeben. Die Wehrli'schule in Hofswyl ist bekanntlich der Keim und das Muster der landwirthschaftlichen Armenschulen und Rettungsanstalten. Das Leben Wehrli's hat daher gerechten Anspruch von dem Menschenfreund, Pädagogen u. Staatsmann gleich sehr beachtet zu werden. Die vorliegende zu einem wesentlichen Theil auf schriftliche Aufzeichnungen Wehrli's gestützte Biographie ist daher eine dankenswerthe Arbeit. Wenn sie nachdrücklich hervorhebt, wie Wehrli gegen seinen Willen und manchmal mit Widerstreben bei der schweren Aufgabe der Armen erzieder festgehalten wurde, so giebt sie damit den Nachweis, wie sowohl Jellenberg's als Wehrli's Werk unter providentieller Leitung stand. Sein Wirken als Seminar director ist durch Scherr's Eintritt in den Erziehungsrath vorzeitig beendet. Was er aber auch in diesem Amt geleistet und der Sinn, in welchem er es geführt, wird uns immer ein Muster sein.

3. Dr. J. Ziller, Privatdocent an der Universität Leipzig, Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende bearbeitet. Leipzig, Teubner. 182 S.

Der Verf. hat den ersten Paragraph dieser Schrift, welche er seiner „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“ folgen läßt, in Nr. 1. der Päd. Revue 1857 bereits mitgetheilt. Indem er dort den Begriff der Kinder-Regierung behandelt, hat er unsre Leser orientirt über das was sie hier finden werden. Wir halten es für die so nöthige und doch so seltene Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht für einen glücklichen Umstand, daß der Verf. seine Darstellung der Regierung für sich erscheinen läßt. Man wird in ihr überall eine sichere und klare Ausführung Herbart'scher Grundlehren finden.

4. R. F. Becker's Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. Neunte Aufl. Herausgegeben von F. A. Eckstein. 3 Theile. Mit 15 Stahlst. Halle Waisenhaus-Buchhandlung. 2 Thlr. 20 Sgr. 284, 326, 284 S.

Man muß Herrn Dr. Eckstein dafür dankbar sein, daß er den Becker'schen Erzählungen fortdauernd seinen Fleiß zuwendet. Sie sind und bleiben eine treffliche Lectüre für die Jugend, denn sie geben derselben einen würdigen und reichen Gedankentkreis, indem sie dieselbe an die Quellen griechischen Lebens führen. Der Herausgeber ist bemüht gewesen, die Erzählung immer einfacher und schlichter zu machen, indem er sich genau namentlich an den homerischen Text anschließt. Die beiden ersten Bände, Ilias und Odyssee, sind wohl bekannter als der dritte. Dieser behandelt die Zerstörung Trojas — — Theseus.

5. Dr. W. Wiedasch, deutscher Haus- und Schul-Hemer. Für die Jugend nach E. Wiedasch's metrischer Uebersetzung bearbeitet. 1. Theil. Ilias. 240 S. 14 Sgr. 2. Theil. Odyssee. 240 S. 14 Sgr. 3. Theil. Erläuterungen. 48 S. 2 Sgr. Stuttgart, Metzler.

Die Homer-Uebersetzung von Wiedasch ist in der Revue 1856 durch Herrn Prof. Ameis angezeigt und im Allgemeinen empfohlen. Der Sohn des Uebersetzers bietet hier eine Bearbeitung jener Uebersetzung für die Jugend, die er in der Schule gebraucht sehen möchte. Er stützt sich auf den Gedanken Herbar's, daß Homer für den ersten Jugendunterricht benutzt werden solle, der indes auch durch Dissen's Arbeit nicht habe realisirt werden können, weil man eben nicht mit Griechisch, sondern mit Latein den fremdsprachlichen Unterricht beginne. So solle denn eine Uebersetzung für das Original eintreten, und zwar als Lese- und Unterrichtsbuch in Quinta und Quarta, wohl auch noch in Tertia, hier namentlich auch dem historischen Unterricht dienend. Wir verkennen nicht, welchen Vorzu keine einheitliche Lectüre vor den zusammengewürfelten Bruchstücken hat, welche den Inhalt vieler Lesebücher bilden, und welche es auf keinem Gebiet zur Bildung von wirksamen Vorstellungsmassen kommen lassen. Aber Lesebücher, wie etwa die Mager'schen, verstehen „die Vielseitigkeit des Interesses“ eben richtig und fallen nicht unter obige Kategorie. Trotzdem scheint es möglich, Herrn Wiedasch seinen Versuch nachzutun, — denn er hat in der Quinta des Aurer Gymnasiums mit Herrn Rother's Unterstützung seinen Gedanken probiren können —, einen Versuch von dem er sagen kann, daß das Resultat ermutigend gewesen sei, sowohl durch den unmittelbaren Erfolg beim Unterricht, als durch die gleichzeitige Frucht der Lectüre für andre Stunden, als durch die nachwirkende an denselben Schülern in den höheren Classen. Herr Oberschulrath Kohlrausch muntert in seinem beigegebenen Vorwort gleichfalls dazu auf.

W. Langbein.

Inhalt des sechsundvierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Pädagogisches Gutachten über commentirte Schulaufgaben von Horaz Satiren und Episteln, namentlich über deren Verhalten gegenüber den erotischen Stücken des Dichters. Von L. Mezger, Prof. am evang. Seminar in Schönthal	1—28
Neue Leistungen für Homer. Fortsetzung. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	81— 94
Höhere Bürgerschule und Gymnasium noch einmal. Von W. Langbein	95—101
Bemerkungen über den mathematischen Unterricht. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule in Barel. Zweiter und dritter Artikel.	102—122
Vierter Artikel	277—289
Ueber Zweck und Methode des Unterrichts über Perikopen. Von Dr. R. Robertag in Schweidnitz	161—183
Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien. Von Dr. Allyn, Privatdocent an der Universität Halle. 3 Artikel	184—193
Ueber die gegenwärtigen wissenschaftlichen und pädagogischen Zustände des französischen Sprachstudiums. Von J. Baumgarten, Lehrer am Gymn. in Coblenz. 1. Altfranzösische Studien	241—258
L. Anstaus Seneca. Eine litterarisch-pädagogische Skizze. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der F. W. Schule in Stettin	259—276
Ueber die Fürstenschulen im Alterthum und namentlich im Mittelalter. Von Dr. Cramer, Prof. am Gymnasium in Stralsund	321—337
Die Verhandlungen der pädagogischen Section in der 17. Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Breslau 1857. Von W. Langbein	338—356

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

1. Dr. Volkmann, Grundriß der Psychologie.
2. Dr. Lazarus, das Leben der Seele. [Prof. Dr. Kern in Coburg.] 29—34

B. Pädagogik.

1. Verhandlungen der 16. Versammlung deutscher Philologen etc.
2. L. Kellner, die Pädagogik der Volksschule.
3. Derselbe, Pädagogische Mittheilungen.
4. Bormann, Unterrichtsfunde. [W. Langbein.] 34
1. Zeller, Lehren der Erfahrung für christl. Landschullehrer.
2. Diesterweg, 1857! Pädagogisches Jahrbuch.
3. Derselbe, Pädagogisches Wollen und Sollen. [Dr. Günther in Barb.] 36
- Dr. C. A. Klette, Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens. [W. Langbein.] 123
- Dr. Gilbert, die Aufgabe unserer Gelehrtenschule in der Gegenwart. [Traug. Christiansen.] 290
- Dr. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. [W. Langbein.] 357

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht

I.

1. Hoffmann, Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Lateinische.
2. Dr. Meiring, Lateinische Schulgrammatik. [Meinshausen in Mühlhausen.] 39
- Dr. C. Plöy, Vocabulaire systématique et guide de conversation Française. [W. Langbein.] 47
1. Scheele, Vorschule zu den lateinischen Classikern.
2. Hartmann, Lateinische Grammatik.
3. Derselbe, Lateinisches Lesebuch.
4. Dr. Mojszizitz, Lateinische Grammatik.
5. Englmann, Grammatik der lateinischen Sprache.
6. Derselbe, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische.
7. Dr. Mühlmann, Deutsch-Lateinisches Handwörterbuch. [Professor Dr. Dued in Sondershausen.] 136
- Dr. Nägelsbach, Hebräische Grammatik. [Conr. Dr. Mühlberg in Mühlhausen.] 199
- Dr. Heyse, System der Sprachwissenschaft herausgegeben von Dr. Steinthal. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] 206
1. Heller, De la suppression de l'article devant les subst. joints aux verbes.
2. H. Plate, German Studies.
3. R. Duval, Anleitung das Conjugiren der französischen Verben zu lernen.
4. Dr. Schmitz, Französisches Elementarbuch.
5. Derselbe, Anleitung zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache. [Dr. Kobolsky in Stettin.] 219

II.

- Dr. Red, Auswahl aus Ovids Metamorphosen. [Dr. Bollbehr in Gießen.] 49
- Dr. Raud, Corn. Nep. liber etc. [Professor Dr. Ameis in Mühlhausen.] 52
1. Dr. Masius, Deutsches Lesebuch.
 2. Dr. Zeising, Neues deutsches Lesebuch.
 3. G. Fleischer, Deutsches Lesebuch.

4. Oltrogge, Deutsches Lesebuch.	
5. Dr. Gräfe, Leitsaden der allgem. Litteraturgeschichte.	
6. Dr. Lehmann, Borussia.	
7. Gittermann, Deutschland. [B. Egbn.]	55—57
1. Livius, erklärt von Weissenborn. 5. Band.	
2. Sophocles, übersetzt von Thudichum.	
3. Flavius Josephus Geschichte des jüd. Kriegs, übersetzt von Varet. [Prof. Dr. Dued in Sondershausen.]	142—154
Dr. S. Kobolsky, Guillaume-le-Conquérant von Thierry. [Egbn.]	154—157
Zuch, Anleitung zur Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze. [Gr.]	157—158
1. Dr. C. Fuchs, Lehrbuch der deutschen Metrik für höhere Lehr- anstalten sowie zum Selbstunterricht.	
2. Dr. D. Bilmar, Ueber die Einführung einer geschichtlich begrün- deten Rechtschreibung. [Gr.]	229
Dr. Lottholz, Basilus d. Gr. Rede über den rechten Gebrauch der heidn. Schriftsteller. [Prof. Dr. Dued in Sondershausen.]	291—296
J. Baumgarten, Handbuch der franz. Lectüre. [Egbn.]	296—297
Dr. Kopp, Römische Litteraturgeschichte. [Dr. Volkman in Stettin.]	297—299

III.

1. Mommsen, Römische Geschichte.	
2. Schömann, Griechische Alterthümer. [Prof. S. Schweizer in Zürich.]	57—62
1. Bodemann, J. C. Lavater. 2. Derselbe, J. H. Oberlin. 3. Becker, Dr. M. Luther. 4. B. ter Haar, Reformations- geschichte. 5. Wild, Gefühls- und Lebensbilder. 6. Thomas, Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. 7. Dr. Hahn, Leit- saden der vaterländ. Geschichte. 8. Hessenmüller, Die Frauen und das Christenthum. [Dr. Gütther in Barby.]	62—64

V.

1. Dr. Opppel, Leitsaden für den Unterricht in der Elementarmathem. 1. Geometrie. 2. Hoffmann, Aufgaben aus der Arithm. und Algebra. 3. Jacobs, mathem. Schulbuch. 4. Boob, Elemente der allgemeinen Arithmetik. [Egbn.]	64—68
1. Effen, Lehrbuch der Stereometrie. 2. Gallenkamp, Elemente der Mathematik. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.]	68—70

VI.

1. Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaft. 2. Zamm- ner, die Musik und die musik. Instrumente. 3. von Bogus- lawski, die Kometen u. c.	70—72
Stolzenburg, Astron. Jugendalmanach. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.]	299—300

IX.

Dr. Hagenbach, die christliche Kirche vom 4. bis 6. Jahrhundert. [Dr. Gütther in Barby.]	72—75
Dr. Hollenberg, Hülfsbuch für den evangel. Rel.-Unterricht in Gym- nasien. [Egbn.]	75—76
Evangelisches Gebetbuch für Württemb. Schulen. [L. M.]	76—77
Krißler, Die Heldenzeiten des Christenthums. [Gr.]	158—159

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Erte

I.

Harber, Lesebuch für Stadt- und Landschulen [Gr.]	77— 78
Vehrens, Deutsches Lesebuch. [Gr.]	159

III.

Häfers, Lehr- und Lesebuch 2c. [Rector Otto in Mühlhausen.] ...	159—160
---	---------

V.

Postel, die Feste des christl. Kirchenjahrs. [Dr. Günther.]	78— 80
Böhme, Christfest- und Neujahrsgrüße. [Gr.]	160

III. Vermischte Aufsätze.

Die Sentenzensammlungen aus lateinischen Autoren. Von Prof. Dr. Dued in Sondershausen	230—237
Ein Gastgeschenk auf den Weg nach Oesterreich. Von W. Langbein.	237—240
Anschreiben des Dir. Dr. Klette in Breslau an den Herausgeber der Pädagogischen Revue	301—317
Statt der Duplik. Vom Herausgeber	317—320
Monatsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1856. Philologisches und Historisches. Von C.	369—376
Vom Bächtisch. B. 1. Dr. Seibert, Griechenthum und Christenthum. 2. Pupikoser, Leben und Wirken von J. J. Wehrli. 3. Dr. Ziller, Die Regierung der Kinder. 4. Beder's Erzählungen aus der alten Welt von Edstein. 5. Dr. Wiedasch, Deutscher Schul- und Haus-Pomer. [W. Egbn.]	376—378

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

D r. M a g e r.

Herausgegeben

von

W. L a n g b e i n,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin.



Siebenundvierzigster Band.

(No. 1—10 der zweiten Abtheilung.)

B e r l i n,

Verlag der Neugerschen Buchhandlung (D. Strume).

1857.



III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände.

Von W. Langbein.

(Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. 1857.)

Zu einer Zeit, in welcher offenbar von verschiedenen Seiten her die Strömung der öffentlichen Meinung und der Thatsachen gegen das Fortbestehen der höheren Bürgerschulen geht, überweist unsere Stadt ihrer Friedrich-Wilhelms-Schule ein neues, stattliches Gebäude, und giebt damit der Anstalt eine Gewähr, daß sie im Wesentlichen die Ansprüche erfüllt hat, welche ihr Patron und ihre Schulgemeinde an sie gestellt haben. Die meisten höheren Bürgerschulen unserer Provinz sind in Gymnasien umgewandelt, und das eben jetzt, wo das Gymnasium durch eine nicht unwesentliche Modification seines Lehrplans und eine dieser Reform entsprechende Abänderung seiner Schlußprüfung sich von der Aufgabe befreit hat, wenigstens durch einen Theil seines Unterrichts und seiner Lehrgegenstände auch den Ansprüchen des bürgerlichen Lebens genügen zu wollen, wo es, wie uns wenigstens scheint, sich zurückgezogen hat und beschränkt auf das ihm sonst eigene Feld; wo es durch ausschließliche Benutzung der in der Religion, dem classischen Alterthum, in der Geschichte und in der Elementarmathematik liegenden Bildungsmomente nichts mehr, aber auch nichts weniger sein will, als eine Gelehrtenschule; wo es sich und die Arbeit seiner Zöglinge concentrirt und vertieft in dem Streben, den Sinn und die Tüchtigkeit für wissenschaftliche Studien zu erwerben, und sich verschließt gegen Wünsche, welche dahin gehen, daß der Schulunterricht der Jugend auch ein Material gebe, welches im bürgerlichen Leben selbst ver-

wendbar sei. Diese Schwenkung des Gymnasiums hat zumeist in seinen oberen Classen stattgefunden, also eben da, wo die specifische Differenz zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule erst zum Vorschein kommen kann. Die Umwandlung der höheren Bürgerschulen hat bis jetzt nur in solchen Städten stattgefunden, welche überhaupt nur Einer höheren Lehranstalt bedurft haben, und innerlich wie äußerlich nur Eine solche haben ernähren können. Daß man auch irgendwo eine neben einem Gymnasium bestehende höhere Bürgerschule habe wollen in ein Gymnasium verwandeln, ist bis jetzt wenigstens nicht bekannt geworden. Diese Städte sind nun zugleich solche, um mich der Worte aus dem vorjährigen Programm unserer Anstalt zu bedienen, welche „dem Aufschwunge des bürgerlichen Lebens ferner zu stehen scheinen“. Mögen nun diese Städte mit Recht oder Unrecht meinen, den Aufwand für eine höhere Bürgerschule anderen Bildungsbedürfnissen gegenüber nicht verantworten zu können, so wird das wenigstens faktisch feststehen, daß sie dem Bildungsbedürfnisse der höheren bürgerlichen Stände, so weit es immerhin noch vorhanden sein wird, nicht ferner entsprechen wollen und können, da diesem natürlich weder mit dem Wissen und Können, welche das Untergymnasium bietet, dem Maße nach, noch mit dem des Obergymnasiums der Art nach Genüge geleistet werden kann. Wenn nun unsere Stadt neben vielen anderen ihre höhere Bürgerschule in ihrer Eigenthümlichkeit aufrecht erhält, so spricht sie damit aus, daß der Aufschwung des bürgerlichen Lebens eine andere Schulbildung der zukünftigen Glieder der höheren bürgerlichen Stände bedinge, als, der Art und dem Maße nach, das Gymnasium zu gewähren im Stande, berufen und verpflichtet sei. Die höheren Bürgerschulen dieser Städte könnten sich also über ihre Zukunft beruhigen, und um sich zu behaupten, vereinzelter Stimmen gegenüber nicht die Gewalt von Gründen, sondern nur das Gewicht der thatsächlichen Existenz zur Geltung bringen. Aber auch sie werden, wenn schon nicht von den Wünschen, welche überhaupt nur auf den Besitz eines Gymnasiums in der Stadt gehen, beunruhigt und aufgestört aus der Sicherheit des Bewußtseins treuer Pflichterfüllung und eifriger, gewissenhafter Lösung der ihnen gestellten Aufgabe. Innerhalb der Stände, welchen sie zu dienen berufen sind, spricht sich vereinzelt eine Unzufriedenheit aus mit der Art, wie die höhere Bürgerschule ihre Aufgabe löst, mit den Zielen, welche sie sich stellt, mit den Mitteln, welche sie anwendet, mit den Resultaten, welche sie auf dieser oder jener Stufe oder gar am Ende ihres Weges erreicht. Diese vereinzelter Stimmen gewinnen eine Macht, selbst wenn sie sich nur berufen auf Erfahrungen, die von der anderen Seite nicht als maßgebend können anerkannt werden; die erhobenen Ansprüche, ursprünglich mit einander zum Theil streitend, modificiren sich zum

Theil gegenseitig, aber sie heben sich nicht ganz auf; es bleibt ein allgemein oder doch in einem bestimmten Kreise allgemein anerkanntes Bedürfnis übrig, dem von der höheren Bürgerschule nicht in der vermeintlich nothwendigen Weise und sicher von ihr nicht auf jeder ihrer Stufen genügt wird; und plötzlich, nachdem die ursprünglich noch immer mit einander dissonirenden Stimmen, die nur in der Anklage gegen das Bestehende übereinkamen, sich, wenn nicht zu einem Einklang, so doch zu einem Accord in einander verschmolzen haben, finden sie ein Organ, das einer Institution, über deren Erspriesslichkeit und Nothwendigkeit jene Stimmen schließlich haben übereinkommen können, aus dem Reiche der bloßen Wünsche hinauszuhelfen vermag, und das sie ins Leben, in die Wirklichkeit zu rufen den Willen wie die Mittel hat. Man verschmäht somit vielleicht, was die höhere Bürgerschule für ihren schönsten Schmuck, für den Kern und Stern ihres Lebens hält: man erstrebt als Hauptziel, was für sie, auch wenn es auf oder neben ihrem Wege liegt, nur einen untergeordneten Werth hat; man kann, was die höhere Bürgerschule hat, nicht brauchen, und was sie nicht hat, das kann man eben brauchen; man verwirft Zweck oder Mittel, theilweise oder ganz, und macht ihr, weniger mit den Worten, als durch die That, durch eine neue Schöpfung neben ihr, eine Opposition. Eine Opposition — denn die höhere Bürgerschule hat, wie wir im Verfolg zu zeigen hoffen, neben sich keinen Platz, sondern wer sich auf ihrem Boden neben sie stellen will, stellt sich ihr gegenüber, oder er stellt sich, vielleicht ohne es zu wollen und zu wissen, unter sie. Diese Erfahrung hat die höhere Bürgerschule jetzt zu machen. Sie konnte ihr erspart werden; da es nicht geschehen ist, wird sie den meisten Nutzen davon ziehen, denn sie ist allgemeiner Natur und gewinnt daher von jeder der Specialitäten, je genauer und tiefer diese ausgearbeitet werden, je vollkommener sie sich ausleben. Auch unsere Anstalt, so gesichert sie sich äußerlich jetzt halten mag, hat sich jetzt innerlich zu behaupten, und sie mag dazu alle ihre Kraft aufwenden, nach zwei Seiten hin: gegen die Gewerbeschule und gegen die Handelsschule.

Wir könnten uns hier der Aufgabe ganz entziehen, das Verhältniß der Gewerbeschule und der höheren Bürgerschule darzulegen, und beide Anstalten aus ihrem Begriff her ihre Auseinandersetzung vollziehen zu lassen. Die Gewerbeschule gehört nicht zu unserm Departement. Die höhere Bürgerschule gehört unter das Cultusministerium, die Gewerbeschule unter das Handelsministerium. Hat das erstere die Mission, die geistigen und sittlichen Güter der Nation zu wahren und zu mehren, so ist es die Aufgabe des letzteren, die materiellen Interessen zu schützen und zu fördern. Indes, wie schon dies eine abstracte Scheidung ist und ein fließender Gegensatz,

dessen Auflösung eben auch in der Erlösung beschlossen ist, so können auch die Schulen, welche der Handelsminister gründet und regiert, auch wenn sie nur technische Anstalten sein wollen, nicht ohne ethische Momente sein. Zwar haben sie sich aller ethischen Unterrichtsgegenstände entschlagen, gewiß nicht aus deren Unterschätzung, sondern um in den anderen Gebieten bei solcher Beschränkung desto größere Tüchtigkeit zu erzielen, und um auf ihnen weiter hinaus eine größere Zahl von Schülern heimisch zu machen, denen andernfalls der Zutritt zu ihnen ganz verschlossen bleiben würde. Sie lehren nur Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen. Es fehlt ihnen also der Unterricht in der Religion, in den Sprachen, in Geschichte, Geographie, kurz in den Disciplinen, aus welchen her in den Schülern diejenigen Vorstellungen erzeugt werden, welche an sich von sittlichem Werthe sind, und auf denen die sittliche Charakterbildung zu gründen ist. Denn wenn auch das Zeichnen selbst ein Sprechen ist, sofern im Zeichnen durch sichtbare Zeichen Gedanken dargestellt werden, wenn also auch der Zeichenunterricht selbst ein Sprachunterricht ist, so ist er doch nicht Sprachunterricht überhaupt, sondern nur die besondere Gattung desselben, welche auf das empirische Erkennen ausgeht, welche befähigt, die Zeichen zu verstehen und zu gebrauchen, durch welche ein Reales für die Anschauung dargestellt werden kann. So giebt der Zeichenunterricht an sich also nur Übung im empirischen, nicht im historischen Erkennen, und wenn schon ästhetische, so doch noch nicht ethische Bildung. Aber wenn somit auch der letzte Zweifel, ob nicht die Unterrichtsgegenstände der Gewerbeschule doch auch ethische Stoffe umfassen, gehoben ist, so ist doch unbestreitbar, daß der Lehrer durch sie sittlich wirken könne, denn er selber ist eine sittliche Persönlichkeit, und er würde seine Aufgabe, für die gewerblichen Stände zu bilden, übel verstehen, wollte er nur technisches Wissen und Können, und nicht zugleich auch sittlichen Ernst, Treue, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Tüchtigkeit mit im Auge haben. Allerdings aber kann die Gewerbeschule für die Charakterbildung, sofern der Gedankenkreis deren einer, wesentlicher Faktor ist, immer nicht die Garantien geben, welche eine Schule bietet, die in ihren Lehrgegenständen alles das mit umfaßt, was im Stande ist dem Zögling den möglichst großen persönlichen Werth zu geben.

Das meiste von dem, was hier andeutend über die Gewerbeschule gesagt ist, wird übrigens in Folgendem noch einmal aufgenommen werden müssen, und die weiteren Untersuchungen werden genügendes Material an die Hand geben, um das Verhältniß zwischen der höheren Bürgerschule und der Gewerbeschule aufzuklären. Nur das muß hier vorweg noch erinnert werden, daß die Gewerbeschule sich so sehr und so ganz außerhalb des Organismus des Preussischen Schulwesens gestellt hat, daß sie gezwungen ist,

nachdem sie schon mit ihrem Lehrstande aus dem Zusammenhang mit den übrigen höheren Bildungsanstalten ausgeschieden ist, auch die elementare Vorbildung ihrer Schüler selber zu übernehmen. Denn obgleich sie nach dem Organisationsplan vom 5. Juni 1850 die Aufnahme der Zöglinge in die unterste Klasse nur an die Bedingungen knüpft:

- 1) daß der Aufzunehmende mindestens 14 Jahr alt sei;
- 2) daß er nicht bloß deutsch geläufig lesen, sondern auch durch Lesen eines seinem Gesichtskreise entsprechenden Buches sich unterrichten könne;
- 3) daß er deutsch ohne grobe orthographische Fehler zu schreiben verstehe und eine leserliche Handschrift besitze;
- 4) daß er mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig rechnen könne und die Anwendung dieser Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetischen Aufgaben kenne, so wie, daß er ebene geradlinige Figuren und prismatische Körper praktisch auszumessen wisse;
- 5) daß er Uebung im Zeichnen besitze;

Forderungen, welche wie man sieht in jeder Volks- und Bürgerschule, deren Lehrer nicht ihre Pflicht versäumen, nothwendig reichlich erfüllt sein müssen: so müssen doch schon hier und da die Gewerbeschulen eigene Vorbereitungsklassen anlegen, weil sie mit den aus den allgemeinen Schulen in sie eintretenden Schülern, ich weiß nicht, ob anzufangen, oder das Ziel in der gegebenen Zeit zu erreichen sich außer Stand finden und erklären.

Mit dieser Einrichtung der Vorbereitungsklassen nach unten und dem Gewerbeinstitut nach oben, und mit dem in diesen selber vorgebildeten und ausgebildeten Lehrstande bilden dann die Gewerbeschulen einen in sich geschlossenen Organismus, der sich so zu sagen außer allem Verhältniß zu dem gesammten Unterrichts- und Erziehungswesen unseres Landes gestellt hat, und die Frage, ob ein Kind den einen Bildungsweg oder den andern einschlagen solle, scheint zunächst für die Eltern in ein Lebensalter desselben zu fallen, in welchem kaum schon eine Entscheidung getroffen werden darf, wenn man nicht das Recht des Kindes irgendwie verletzen will.

Indessen steht das Gewerbeinstitut offen für die Schüler der höheren Bürgerschule, welche von ihr das Zeugniß der Reife erlangt haben. Ferner kommt factisch wohl auch ein Secundaner einer höheren Bürgerschule auf der Gewerbeschule mit fort und sogar in ihrer oberen Classe. Also ist thatsächlich die Frage zwischen Gewerbeschule und höherer Bürgerschule nicht auf ein Entweder — Oder gestellt. Sondern da die für die Schulbildung aufzuwendende Zeit, wenn die höhere Bürgerschule allein benutzt werden soll, wohl ein oder zwei Jahre länger ausfallen dürfte, so hätte ein gewissenhafter Vater nur zu prüfen, welchen Werth das Eigenthümliche der höheren Bürgerschule für die künftige Lebensstellung seines Sohnes haben

möchte, und ob ihm die längere Schulzeit nicht, wenn nicht mehr, so doch Werthvolleres eintrüge, als die technischen und Fachkenntnisse und Fertigkeiten, die ohne Zweifel die Gewerbeschule in die Waagschale legen kann. Die Frage zwischen Gewerbeschule und höherer Bürgerschule ist um so mehr factisch nur auf das „wie weit in der letzteren“ gestellt, als wenigstens aus den höheren bürgerlichen Ständen kein Vater als erste Schule für sein Kind so leicht eine solche wählen wird, die bis zu dessen vierzehntem Lebensjahre nur die oben verzeichneten Resultate zu liefern verbunden ist.

Die Handelsschule, welche von den Herren Vorstehern der Kaufmannschaft hier so eben begründet worden ist, hat sich zunächst der höheren Bürgerschule keineswegs gegenüber gestellt. Die Herren Vorsteher „ersuchen die Herren Principale,“ so heißt es in dem Circulare vom 16. Juni d. J., auf welches wir zunächst, um uns über Zweck und Ziel der Handelsschule zu unterrichten angewiesen sind, „sich zu verpflichten, künftig keinen in ihr Geschäft als Lehrling aufzunehmen, der sich nicht bereit erklärt, die Handels-Lehranstalt zu besuchen, und unter den angegebenen Modificationen ihren Cursus zu absolviren; wobei es sich von selbst versteht, daß dies nicht auf diejenigen jungen Leute Anwendung findet, welche die obersten Classen höherer Lehranstalten absolvirt haben.“ Hiermit ist also offenbar ausgesprochen, daß die Herren Vorsteher mit ihrer Handels-Lehranstalt unserer höheren Bürgerschule nicht entgegentreten wollen, daß sie die Schüler unserer obersten Classen genügend für das Geschäft vorgebildet finden, daß sie nur den an anderen Schülern sichtbaren Mängeln für den Eintritt in das Comptoir abhelfen wollen. Es dürfte aus dem Circular nicht zu entnehmen sein, daß sie die Bildung, welche in ihrer Handelsschule zu gewinnen ist, gleich hoch, vielweniger höher schätzen, als diejenige, welche die obersten Classen unserer Schule bieten. Eine Rivalität kann vielmehr erst dann, und vielleicht auch dann noch nicht eintreten oder beabsichtigt sein, wenn die bis jetzt noch nicht in nahe Aussicht gestellte Erweiterung der Handelsschule eintreten sollte durch Organisation derjenigen Abtheilung derselben, welche nicht Lehrlinge aufnehmen, sondern „junge Leute für den Eintritt in den Handelsstand überhaupt befähigen und ihnen durch die Wahl der Unterrichtsgegenstände eine bedeutende Abkürzung der Lehrzeit ermöglichen“ soll. Indeß dürften wir uns doch nicht irren, wenn wir voraussetzen, daß mit Aussicht auf die schon jetzt in's Leben tretende Lehrlings-Nachhülfschule mancher Vater mit sich zu Rathe gehen wird, ob er seinem Sohne nicht die Zeit ersparen könne, welche derselbe in den oberen Classen der höheren Bürgerschule noch zuzubringen hätte, und ob es nicht für einen Gewinn zu halten sei, den Sohn zwei oder drei Jahre früher ins Geschäft und früher der Selbstständigkeit entgegen zu führen, da ihm

ja die Handelsschule einen Ersatz für das verspricht, was demselben an Schulkenntnissen in zwei bis drei Jahren verloren gehen würde. Wenn nun die folgenden Blätter auch auf die Frage: „Handelsschule oder höhere Bürgerschule“ eine Antwort zu geben versuchen, so ist diese Frage eben im Sinne dieser Väter gestellt. Eine Untersuchung über die Beziehungen zwischen den höheren bürgerlichen Ständen und der höheren Bürgerschule bietet natürlich einige Gedanken, welche bei einer sorgfältigen und gewissenhaften Entscheidung über den Bildungsweg eines Kindes von einem treuen Vater, der über dem Nächsten nicht die tieferen Ansprüche des Lebens übersehen und überhören mag, nach unserer Meinung nicht außer Acht gelassen werden dürften. Nicht im Entferntesten aber wird natürlich hier daran gedacht, den Absichten der Herren Vorsteher eine ungerechtfertigte und an dieser Stelle selbst unverzeihliche Opposition zu machen. Wir müßten selber blind gewesen sein, wenn wir nicht die Mängel in der Schulbildung der Lehrlinge des Handelsstandes, welche sie constatiren, ebensogut wahrgenommen hätten, da wir ja nur zu gut wissen, aus wie niedrigen Classen und daher mit wie dürftigen Kenntnissen viele unserer eigenen Schüler hinter den Ladentisch und in das Comptoir treten. Vielmehr ist ihnen zu danken, daß sie versuchen, diesen Mängeln durch die von ihnen projectirte Lehranstalt abzuheben. Denn möge im Uebrigen von einzelnen oder irgend welchen gemeinsam handelnden Principalen auch ein Verfahren inne gehalten werden, welches ihnen zum Voraus die Verwendung wohl vorbereiteter Lehrlinge sichert, ein Verfahren, welches an passender Stelle denselben vorzuschlagen erlaubt sein möge: so wird doch immerhin auch ferner ein Theil der Lehrlinge ohne Zweifel mit so ungenügenden Kenntnissen in die Lehrzeit eintreten, daß für diese eine Nachhülfe- und Fortbildungsanstalt ein höchst dankenswerthes Institut sein wird. Auch über die noch im Unbestimmten gelassene obere Abtheilung der Handelsschule finden wir uns nicht principiell mit den Herren Vorstehern im Widerspruch, sofern sie eben eine höhere Handelslehranstalt sein soll; da sie aber eben nur erst in einem vorläufigen Entwurf vorhanden ist, so werden wir uns an diesem eine freilich wesentliche Abänderung vorzuschlagen erlauben, für die wir nicht bloß auf Entschuldigung, sondern von denen, welche der nun folgenden Untersuchung in ihren Fundamenten beistimmen, auch auf Billigung und Zustimmung hoffen. Wir glauben uns mit der Auffassung der Herren Vorsteher in Uebereinstimmung zu finden, wenn wir die von ihnen organisirte Handelsschule, so weit sie zunächst als Lehrlings-Nachhülfschule in's Leben treten soll, nur als einen Nothbehelf ansehen. Zwingende Gründe können vorhanden sein, einen Knaben, der sich dem Handelsstande widmen soll, schon mit dem vierzehnten Jahre auch aus einer höheren Lehranstalt zu nehmen, die freilich darauf

hin angelegt ist, bis zum 18. Lebensjahre die Schüler zu unterrichten und zu erziehen. Wir werden also bei normal gewesenem Fortschreiten diesen Knaben in unserer Untersecunda finden. Er wird da im Deutschen, Französischen, Englischen, Rechnen, Geschichte, Geographie, die Elemente erworben haben und an dem Unterricht in der Handelsschule, wie dieser in Aussicht gestellt ist, unmittelbar und mit Nutzen theilnehmen können. Er wird seine Muttersprache, die französische und die englische Sprache so weit beherrschen, daß er einen leidlichen Handelsbrief in allen dreien kann schreiben lernen, er wird im Rechnen so weit geübt sein, daß er in die Geheimnisse des Kettenzuges und gar etwa auch des Conto-Corrents mit seinen rothen Ziffern und mit oder ohne Staffel eindringen kann; er wird soviel an allgemeiner geschichtlicher und geographischer Auffassungsgabe mitbringen, daß er die Specialitäten der Handelsgeschichte und Handelsgeographie auch aufzunehmen vermag; er wird soviel naturhistorische Kenntnisse besitzen, um für die Producte, welche im Handel Waare werden, ein Interesse zu haben und somit, da seine naturhistorischen Anschauungen und Kenntnisse mit geographischen bereits verflochten sein werden, für die Unterscheidung von Menado und Mocca, Carolina und Patna, Mule- und Watertwist noch andere Stützen und Hülsen zu haben, als bloß die Farbe, die Form, die Verpackung, nämlich in der Reproduction naturhistorischer, geographischer, vielleicht gar schon physikalischer Vorstellungen, mit denen er die äußeren Kennzeichen der Waaren in eine für immer feste psychologische Verknüpfung wird bringen können; er wird soviel Combinationsgabe aus der Schule in's Comptoir und soviel reale Anschauungen aus dem Comptoir in die Handelsschule mitbringen, um die doppelte Buchführung in ihren Principien zu verstehen, sich aus der Strasse vernehmen und in dem Kassenbuch orientiren zu können. Kurz, es wird ein solcher Schüler, wie es ja auch eine hundertfache Erfahrung lehrt, fähig sein, sich in die Arbeiten auf dem Comptoir, im Speicher, am Packhof, beim Makler und auf der Bank hineinzufinden, und so weit geistig entwickelt, um in alle diese Arbeiten nicht mechanisch wie ein Arbeitsmann, sondern mit praktischem Sinn einzugehen. Und wenn nun die Handelsschule die Arbeit übernimmt, das, was der Lehrling in allen Zweigen seines Dienstes hier und da vereinzelt abmerken, abhören, abfühlen muß, zu gruppiren, zu ordnen, zu verknüpfen, unter einfache Gesichtspunkte zu bringen, wissenschaftlich zu durchdringen, die einzelnen Dinge, Erscheinungen, Ereignisse, Bedingungen und Zustände in ihrem Sinn und Wesen, in ihrer Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit, in ihrem Zusammenhang und Zusammenwirken, in ihren allgemeinen Grundlagen und höheren Principien zu begreifen: so ist kein Zweifel, daß sie technisch wie wissenschaftlich ein wesentliches Theil dazu beitragen wird, daß aus dem willigen anstelligen

verständigen Lehrling ein gewandter, vielseitig brauchbarer, geistig beweglicher und strebsamer Commis werden möge, der seine Stelle auch an einem fremden Orte wird versehen können, der nicht für eine Branche bloss zugehört ist, sondern der in der Arbeit mit Bordeaux auch die Fundamente der Arbeit mit Riga, und aus dem Verkehr mit Breslau auch das Wesentliche für den mit Amsterdam aufgefunden haben und sich in Bremen oder Triest nicht viel schwerer oder leichter als in Liverpool oder Rio heimisch machen wird. Wenn es also darauf ankommt, aus einem Schüler unserer Untersecunda einen tüchtigen Commis werden zu lassen, so mögen sein guter Wille, seine Schulkenntnisse, ein wohlwollender Principal, ein geschickter Disponent, ein lehrhafter Procurant, ein hülfreicher „Erster“ und endlich die Handelschule jeder an seinem Theil das seine thun, und binnen vier, fünf Jahren die Aufgabe wohl lösbar sein, wie sie denn in der That ja oft genug gelöst wird. Nun sind aber gute Commis ein wesentliches Requisit für ein jedes Geschäft, und wenn die Handelschule deren Heranbildung, wenn auch nicht garantirt, so doch nicht unerheblich fördert, so wäre es wunderbar, wollte man aus Principienerei sich der Gründung einer solchen widersetzen und zugleich thöricht, denn das Leben treibt seine neuen Reime und Gestalten nicht nach theoretischen Lucubrationen; der einen Einseitigkeit setzt es mit gleichem Recht die andere gegenüber — sie müssen sich vertragen comme, si par le mouvement nécessaire des choses, elles sont contraintes d'aller, elles seront forcées d'aller de concert.

Der Vater also, welcher gezwungen ist, seinen Sohn schon mit dem vierzehnten Jahre aus der höheren Bürgerschule in's Geschäft zu stellen, möge sich beruhigen. War es bisher schon immer möglich und erfahrungsmäßig sogar nicht selten, daß ein Kind in dieser Lage für das Geschäft genügend und wohl gar tüchtig ausgebildet werde, so ist die Handelschule ein neues förderndes Moment, das wir keineswegs von vornherein unterschätzen wollen. Ob aber aus dem Commis ein Disponent, aus dem wackeren Diener ein verständiger Leiter, aus dem treuen Kaufmann ein umsichtiger Herrscher werden soll, das kann freilich, wie es bisher nicht von dem Lehrherrschaft verbürgt werden konnte, auch durch die Handelschule nicht in sichere Aussicht kommen. Denn die Handelschule beschränkt sich naturgemäß darauf, erstens dasselbe nur im Zusammenhange zu lehren, was eigentlich auf dem Comptoir, und wenn nicht alles auf dem ersten und in der Lehrlingszeit, so doch auf dem zweiten und dritten in den ersten Jahren des Dienstes als Commis soll aufgenommen und angeeignet werden; zweitens außerdem die geschäftliche Correspondenz, vielleicht auch den mündlichen Ausdruck in den vornehmsten fremden, neueren Sprachen zu lehren, wobei sich aber wohl von selbst versteht, daß es dabei nur auf die Herrschaft über

ein sehr eng begrenztes Material und eine Sicherheit in gewissen festen Formen und Formeln abgesehen sein kann. Verspräche die Handelschule mehr, so würde sie ihrem eigenen Vorsatze untreu werden, „die Lehrgegenstände nur von einem durchaus praktischen Gesichtspunkte und in der innigsten Beziehung zum kaufmännischen Beruf behandeln“ zu wollen. Die Handelschule geht also rein auf in der Technik des Geschäfts, sie ist somit eine technische Anstalt, eine Fachschule, eine Geschäftsschule; die ihre Aufgabe erfüllt hat, wenn sie die Regeln des Dienstes, die Formen des Verfahrens, die Kunstgriffe, die Usancen, das Handwerkszeug des Geschäfts verstehen und brauchen gelehrt hat; sie entläßt den Schüler als einen fertigen Commis — im unglücklichen Fall freilich nur als einen in seiner Meinung fertigen und durch- und ausgebildeten — und vertröstet für das, was da fehlt, damit aus dem Commis ein Disponent, aus dem Diener ein Herr werde, auf die fernere eigene Fortbildung, die sie freilich erleichtert und gesichert haben, und deren sittlichen Vorbedingungen sie zugleich mit förderlich gewesen sein will.

Hier würde es nun am Ort sein zu vergleichen, ob diese Verheißungen der Handelschule, die praktische Brauchbarkeit, das wissenschaftliche Interesse und die Energie des Willens und seine Lenkung auf sittliche Zwecke zu mehren und zu sichern, sicherer von ihr gegeben werden können, oder von der höheren Bürgerschule, wenn sie den Bögling bis zum siebzehnten oder achtzehnten Jahre behält. Doch werden wir zuvor die Zulässigkeit eines so späten Eintritts in die praktische Lehrzeit darzulegen und die Bedingungen der Möglichkeit davon aufzusuchen haben, da wirklich letztere von manchen und achtbaren Seiten her geläugnet wird. Wir meinen mit Unrecht.

Gewichtige Stimmen aus dem Handelsstande selbst erklären sich für die Möglichkeit, die Schulzeit bis zu der genannten Grenze auszu dehnen. Die achtbarsten Firmen des Düsseldorfer Handelsstandes erließen 1853 die Erklärung, daß sie denjenigen jungen Leuten, welche von der Realschule mit dem Zeugniß der Reife entlassen seien, die übliche Lehrzeit um ein Jahr verkürzen wollten. An unserem Plage ist es eine vielfach geübte Praxis, daß Schüler aus den beiden obersten Classen unserer Friedrich-Wilhelms-Schule nur drei Jahre zu „lernen“ brauchen. Dies ist ein Verfahren, durch welches der Schule und dem Stande gleicherweise wohl gedient wird, und jedenfalls besser, als wenn die Aufnahme in das Comptoir an die Bedingung geknüpft wird, daß der Lehrling sich zum Besuch der Handelschule verpflichten müsse. Auf letztere Art wird ein frühzeitiger Eintritt in's Geschäft herbeigeführt. Das Circular der Herren Vorsteher stellt dagegen die Hinausschiebung des Eintritts in das Comptoir in Aussicht.

und erklärt sie also überhaupt für zulässig, für diejenigen Aspiranten des Standes, welche die später zu errichtende obere Abtheilung der Handelsschule besuchen würden. Wir eignen uns dies Zugeständniß an, und mit ihm zugleich die Verheißung einer abgekürzten Lehrzeit, nur, wie der Verfolg zeigen wird, nicht für die Schüler der oberen Handlungsschule, sondern für die reifen Schüler unserer höheren Bürgerschule. Die Auseinandersetzung zwischen beiden bleibt vorbehalten, und man wird kaum anders erwarten, als daß wir für die höhere Bürgerschule eintreten werden.

Die Gegenwart fordert für den Kaufmann eine tiefere Bildung als frühere Zeiten. Nun wird Bildung zwar nicht allein, ja nicht einmal sicher, durch Schulwissen und Lehrgegenstände und jedweden Unterricht erworben, und mangelhafte Bildung kann durch das Leben und im Leben selbst vertieft und erweitert werden. Bildung ist überhaupt nie abgeschlossen, sondern ein stetiger Prozeß und nur im Flusse und Werden wirklich. Aber die Schulen haben eben kein anderes Geschäft, als zu bilden, und sie dürfen bei dem Schüler das einzige Interesse, sich zu bilden voraussetzen, während den, wer im Leben steht, nothwendig auch andere Interessen bewegen müssen, die möglicher Weise die Bildung noch mit fördern, ebenso leicht aber auch sie ins Stocken bringen und hemmen. Wird daher höhere Bildung verlangt, so ist es natürlich, diese Arbeit den Schulen aufzulegen, und da diese nicht die geistige Entwicklung treibhausmäßig vorfrühen dürfen oder können, auch wenn die heutigen Methoden vielleicht mehr leisten als frühere, indem nun einmal der Verstand nur mit den Jahren kommt, so müssen sie eine längere Schulzeit für ihre erweiterte Aufgabe beanspruchen. Den früh in das Geschäft eintretenden Lehrling beschäftigt der Lehrherr in der Lehrzeit so lange mit niederen und Handdiensten, bis der Verstand kommt, dessen er bedarf für die wirkliche Theilnahme an dem Gange des Geschäfts. Bringt der Lehrling aber die erforderliche sittliche und Verstandesreife in das Geschäft mit, so ist es gewiß nicht nöthig, auch nicht heilsam, den Dienst, nachdem ihn der Lehrling kann und sicher kann, auch noch immer von ihm so lange verrichten zu lassen, bis die bedungenen vier oder fünf Jahre um sind. (Kühner, Programm der Musterschule in Frankfurt a. M.). Die Lehrzeit entspricht dann in der That nicht mehr ihrem Namen, der Lehrherr gebraucht die Kräfte des Lehrlings als eines Arbeiters, er erfüllt an ihm nicht mehr eine sittliche Aufgabe, und leicht dürfte diese Unsittlichkeit nach mehr als einer Seite hin Schaden anrichten. Kann einem Lehrling während der Lehrzeit die Theilnahme an einer Handelsschule verstattet werden, die doch wohl auch noch häuslichen Fleiß fordern dürfte — oder soll sie das vielleicht nicht? — so kann auch, wenn das, was auf der Handelsschule nachgeholt oder gewonnen werden soll, entweder selber oder gar noch Werthvolleres in

die Lehre mitgebracht wird, wenigstens um ein Aequivalent an Zeit die Lehre abgekürzt werden. Es wäre nun also zu prüfen, in welchem Verhältniß die zu erwartenden Leistungen der Handelsschule zu dem stehen, was die höhere Bürgerschule vom vierzehnten bis zum sechszehnten oder gar achtzehnten Jahre bieten kann.

Zuerst ist zu bemerken, daß die höhere Bürgerschule eine öffentliche Schule, die Lehrlingsschule ein Privatinstitut ist.

Wir verkennen gewiß am wenigsten den Segen, der aus Privatinstituten auch auf öffentliche Schulen übergeflossen ist, oder was sie für Methodik und Didaktik, Unterrichts- und Erziehungskunst geleistet haben. Aber dies, was uns die Geschichte der Pädagogik gelehrt hat, soll uns nur desto behutsamer in unserem Urtheil machen, und wenn für die Schule zumeist es sich handelt um *men, no measure*, so sind doch auch andrerseits wieder die Umstände und Thatfachen gewaltiger, als der beste Wille des Einzelnen und wer wirken will, mag den natürlichen Lauf der Dinge über dem Vertrauen auf die Kraft und den guten Willen eines noch so wackeren und kräftigen Trägers seiner Ideen nicht mißachten.

In der Lehrlingsschule nun, wie wir der Deutlichkeit wegen die Handelsschule in ihrer gegenwärtigen Einrichtung nennen, werden wir zunächst Schüler in verschiedenem Maß, und so weit die etwa gleichweit vorgebildeten auch in getrennte Abtheilungen gesetzt werden mögen, diese doch immer in sehr verschiedener Weise vorbereitet finden. Denn die Lehrlingsschule recrutirt sich ja nicht nur aus unserer, sondern gewiß aus sehr vielen Anstalten. Es wird also fehlen an einem Schulgeist, und das um so mehr, und um so weniger wird es gelingen, ihn zu erzeugen, da die Schüler ihren Schulbesuch nicht als ihre wesentliche Lebensaufgabe ansehen können, da sie nicht in dem Schulleben und in dem ganzen Schulleben ihren Beruf, sondern darin nur ein Nebengeschäft erblicken müssen. Das Leben, in welchem sie stehen, in welchem sie an ihrem Theil schon mitzuwirken und zu schaffen haben, drängt ihrem Geiste viel massenhaftere Vorstellungen und Vorstellungssreihen auf, als die Schule in ihren wenigen Lehrstunden, deren Inhalt noch dazu gar nichts anderes sein will, als eine Erweiterung, höchstens Vertiefung der aus dem Geschäft her aufsteigenden Vorstellungsmassen. Der Unterricht wird also nicht an sich irgend eine psychologische Wirkung haben, sondern wird nur die geistigen Produkte des Geschäftslebens verstärken und vielleicht unter sich verschmelzen. Der Unterricht wird nur ein Paar Stunden des Tages, die dem Geschäft zur Noth entzogen werden können, in Anspruch nehmen, und mit häuslicher Thätigkeit wohl nur einen noch geringeren Theil der freien Zeit ausfüllen können. Einen großen Theil der Schüler werden übrigens diejenigen bilden, welche, sei es aus was

immer für Gründen, überhaupt nur mangelhaft geschult sind; der geringe Eifer, den sie für die Schule und für das Schultreiben früher gehabt, wird im Geschäft sicher gänzlich erstickt und überwuchert werden; so werden sie die für ihre Bildung ihnen gelassene Muße als einen Abbruch an ihrer Zeit der Erholung ansehen, und bei allen denen, die nicht auf der Schule einen besonderen Trieb zum Lernen gehabt, der sie entweder in der Schule selbst schon weiter gefördert haben würde als sie gekommen sind, oder der sie in der Lehrzeit auch außer der Handelsschule hätte Gelegenheit und Wege finden lassen, sich weiter zu bilden und Mängel auszugleichen, bei allen denen wird die Frucht der Schule gering bleiben und die Schule für ein hors d'oeuvre gelten, dem man sich, wenn irgend möglich, entzieht. Die Strebsamen selbst werden einen Schulgeist im guten Sinne nicht erzeugen können, da die Verbindung der Mitschüler unter einander nur locker ist, da täglich oder wöchentlich Ab- und Zugang stattfinden wird, da zu dem, was Seitens der schlechten Schüler in einer Schule die Erzeugung eines guten Schulgeistes erschwert, in einer Lehrlingschule noch viel gewichtigere Momente hinzutreten, die keineswegs von der anderen Seite aufgewogen werden möchten.

Soviel von den Schülern. Die Lehrer werden zunächst und wenn nicht auch für immer alle, so doch auch künftig zum großen Theil Privatlehrer sein, angenommen und honorirt — wenn nicht bezahlt — für einzelne Stunden. Sie können und werden nicht ihre Arbeit an dieser Anstalt als einen wesentlichen Theil ihres Lebensberufs ansehen. Sie werden unterrichten und lehren, aber auch kaum mehr thun können, da die Schüler kaum anders als durch die Lehrstunden und das Lernen in den Stunden mit ihnen in ein Verhältniß kommen können. Sie werden ihren Dienst versehen, aber als ein Geschäft, das mit der Stunde begonnen und mit der Stunde abgethan sein muß. Ihr Sinnen und Sorgen außer dem Schuldienst ist ja sonst schon reichlich beansprucht. Auch sie werden wechseln, sie werden in keiner wesentlichen Verbindung mit einander stehen; je tüchtigere und vollkommnere Kräfte man für die Specialitäten gewinnen mag, desto mehr wird sich jeder auf sein Gebiet zurückziehen, desto weniger — wenn überhaupt eine Einheit des Unterrichts an der Anstalt denkbar ist — für diese ein Opfer an Ansichten oder sei es auch nur an Manieren bringen. Ob endlich auch bei dem besten Willen der Schüler wie der Principale die Ansprüche des Geschäfts selbst dem Wirken der Schule nicht unbeseigbare Hemmungen wenigstens zeitweise bereiten werden, das möge hier gar nicht weiter in Betracht kommen.

Zweitens ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Lehrlings-, ja auch die Handelsschule verpflichtet ist, sich auf die gegenwärtigen Formen des Geschäftslebens zu beschränken. Sie thut schon das irgend Mögliche,

wenn sie diese vollständig zu gebrauchen lehrt, aber sie mag dadurch offenbar auch den Blick ein; sie beschränkt sich auf den Handel, und doch wird sie kaum mit dessen Phasen gleichen Schritt halten können; und doch ist der Handel heut zu Tage gar nicht mehr isolirt zu verstehen und selbst zu treiben. Sie muß endlich auf ihrem engen Gebiet doch auch wieder mehr Unterrichtsmaterial an den Schüler bringen, als dieser zunächst im Geschäfte unmittelbar wieder verwenden kann, und muß Gebiete durchwandern und anbauen, die von ihrem Zögling vielleicht erst wieder nach Jahren betreten werden; sie wird das Nöthige oft nicht zur rechten Zeit lehren, heut Arithmetikrechnung, wo der Schüler auf dem Comptoir über Waaren-Calculationen brütet, zum großen Mißbehagen des Principals; sie kann nicht dafür stehen, daß nicht der Lehrling seinen vortrefflichen „Telschow“ consultiren muß über die Usancen in Amsterdam, weil diese etwa vor einem Jahre in der Handelsschule zur Sprache gekommen und natürlich nichts davon gegenwärtig geblieben ist, als die Stelle im Lehrbuch, aus der Rathes zu erholen ist. Sie wird also nicht und will und kann auch nicht dem künftigen Commis den Gebrauch von Handbuch und Lexicon entbehrlich machen, und damit wird sie sich dem gleichen Vorwurf aussetzen, den die höhere Bürgerschule freilich sehr ruhig anhören kann, daß sie doch nicht das Lernen im Comptoir und vom Principal oder aus dem Buch entbehrlich mache. Wenn das aber trotz der Handelsschule nöthig bleiben wird, so wird die Bedingung für ein Tüchtigsein oder Tüchtigwerden zum Geschäft immer auf eine allgemeine geistige Disposition des Schülers oder Lehrlings hinauslaufen, und der Zweifel verstatet sein, ob diese an den speciellen Lehrgegenständen der Handelsschule zu erwerben sei, oder ob es dazu eines breiter und voller angelegten Schulganges bedürfe, wie ihn eben eine höhere Bürgerschule in den Lebensjahren des Schülers bietet, in welchen er gerade der Handelsschule überwiesen sein soll.

Und somit treten wir nun näher in die Frage ein, ob in der Handelsschule ein allseitiger Ersatz für die zwei bis vier Schuljahre geboten sei, welche bei der als zulässig erkannten Verkürzung der Lehrzeit, füglich in der Regel dem künftigen Kaufmann noch nach dem vierzehnten Lebensjahre verstatet sein können.

Es zeigt sich auf den ersten Blick, daß der Unterricht und die Erziehung in der höheren Bürgerschule auf ihren obersten Stufen specifisch andere sind, daß der Umfang, den sie zeigen, und die Tiefe, welche ihnen gegeben werden kann, erheblich das von der Lehrlingsschule dargebotene übertragen, daß der geordnete Schulgang, die völlige Widmung des Schülers wie des Lehrercollegiums an die Schule allein Momente sind, denen die Lehrlingsschule gar nichts entgegen zu setzen vermag, daß die höhere Bür-

gerschule ein Product von positiven Bedürfnissen und berechtigten und unabweisbaren Ansprüchen des modernen bürgerlichen Lebens ist, nicht eine Anstalt nur dazu bestimmt, unerträglichen Mängeln und Mißständen innerhalb eines eng begrenzten Kreises abzuhelpfen. Wir werden uns also, wenn wir eine Entscheidung treffen sollen über die Zukunft eines Knaben und eine Wahl, ob wir ihn der höheren Bürgerschule lassen oder ihn in die Lehre und die Lehrlingschule, oder in die Handelsschule thun, erinnern müssen, wer, das heißt nicht, welche Personen, sondern welche Thatfachen, Neugealtungen, sittliche Ideen, die höhere Bürgerschule geschaffen haben, welchen Bedürfnissen diese also zu dienen berufen ist; wir werden zu erwägen haben, ob die Handelsschule uns das versprechen kann, was die höhere Bürgerschule wenigstens verspricht, und können wir dann, so wollen wir uns so entscheiden, daß wir wenigstens an unserm Theil nichts versäumen, was uns einst als eine Verkürzung an dem Recht des Kindes schwer auf's Gewissen fallen könnte, wenn wir es müssen sein Lebensschiff in die schäumenden Wogen der hochgehenden Meereswüste dieser Welt hinaussteuern sehen; wir wollen uns nach Wind und Wetter, Anker und Ballast, Steueremann und Flagge wohl umsehen, ob sie das Schiff in den rechten Hafen sicher zu führen geeignet sind.

Wir wenden den Blick nunmehr vorzüglich auf die zweite Art der Handelsschule, die man, sei es als Privat-, sei es als öffentliche Anstalt, meint mit Erfolg an die Stelle der höheren Bürgerschule setzen zu können.

Das bürgerliche Leben spricht seine Bedürfnisse und Nöthe in der Regel nicht durch Acten oder Zeitungsartikel, oder Brochüren aus, die Marksteine neuer Entwicklungen seines Culturfortschritts sind nicht Bücher und wissenschaftliche Systeme, sondern neue Organismen, neue Institute, neue Lebensformen selber. Es dürfte eine überflüssige Arbeit sein, hier schildern zu wollen den Aufschwung des Verkehrs, den fieberhaften Pulsschlag des Güterlebens, die Energie der Concurrnz, die Ausbreitung der Fabrikthätigkeit, die intelligente Weise des Betriebs, den gesteigerten Luxus, die Vermehrung der Bedürfnisse, die Ansprüche des ästhetischen Sinns, die Großartigkeit der Unternehmungen, den rastlosen Wechsel von Gewinn und Kapitalanlage, kurz die ganze Höhe des Aufschwungs unseres materiellen Erwerbs, die ganze Rastlosigkeit unserer Arbeit und das ganze Raffinement unserer Genüsse. Denn durch jeden Tritt auf die Straße, durch jedes Gespräch, durch jedes Anzeigeblatt werden wir ununterbrochen daran erinnert, daß wir in einer neuen Phase des Lebens der bürgerlichen Gesellschaft stehen. Wer vermäg es heut schon zu übersehen, was die Associationen, die Banken, die Creditvereine unserer Tage, die selber erst ein Anfang sind, für Umwandlungen und Neugealtungen in ihrem Schooße tragen?

Ja, wo noch kein Maschinenschornstein als Marke der neuen Zeit emporsteigt, da ist es wenigstens eine Drainröhrenpresse oder eine amerikanische Mühle, die uns nicht in Zweifel lassen, daß die Zeit eine andere geworden ist.

Neben diesen lautzeugenden Producten einer arbeits- und einsichtsvollen Gegenwart finden wir als eine Signatur der Zeit, die auf die Zukunft hinweist, die verschiedenen technischen und Fachschulen. Legen jene dar, was die Zeit geworden ist und was sie zu schaffen vermocht hat, so sollen diese das Bestehen sichern, den Fortschritt verbürgen und ihn dadurch erleichtern, daß sie das, was die Zeit als ihre Frucht hervorgebracht, zum Samenkorn der Bildung einer Jugend machen, die nicht erst wieder von vorn anfangen soll, sondern welche die Resultate der Gegenwart zur Voraussetzung bei ihrer zukünftigen Arbeit und der Väter Ziele als Ausgangspunkte für ihre selbstständige Laufbahn haben soll. Die verschiedenen technischen Anstalten sind nicht aus irgend welchen metaphysischen Speculationen oder logischen Begriffsspaltungen geboren, sondern das materielle Leben hat sie erzeugt, als die werkenden Stände über die Vorbedingungen ihres Gedeihens zum Bewußtsein gekommen waren.

Nun muß man unter den technischen Schulen unterscheiden. Es giebt deren, welche die Resultate der Wissenschaften, auf welchen der Betrieb eines Geschäfts beruht, den Schülern fertig als ein Gedächtnißmaterial überliefern, und die Anwendung dieser Resultate lehren. Solche sind die Schifferschulen, Steigerschulen, Bauernschulen, Bauhandwerkerschulen, Musterzeichnerschulen. Sie machen keinen Anspruch darauf, die künftigen Glieder der höheren bürgerlichen Stände auszubilden, und wenn einer ihrer Schüler sich später dennoch in eine höhere Lebensstellung erhebt, so ist es nicht durch die Fachschule bedingt, sondern dadurch, daß anderweitige Bildungskeime einen fruchtbaren Boden gefunden, und so, da ja jeder Mensch wie berufen so befähigt ist, sich den möglichst großen Werth zu geben, seine Individualität zu einer bedeutungsvollen und geltenden Persönlichkeit ausgestaltet haben. Angelegt sind diese Anstalten nur nach dem Bedürfniß, tüchtige Arbeiter zu haben, und so dürfte die niedere Abtheilung der Handelsschule kaum höher als neben diesen Anstalten rangiren können, wenn sie nicht in der Handelsgeschichte und zum Theil in der Handelsgeographie einige Unterrichtsgegenstände aufwiese, die sie über die Aufgabe, zum mechanischen Dienst geschickt zu machen, zu erheben im Stande wären. Denn was das Rechnen etwa bildendes an sich hat, das liegt auf einer früheren Stufe des Unterrichts; von da ab, wo die Handelsschule es aufnimmt und wie sie es eigenthümlich fortführt, ist seine bildende Kraft erschöpft, und die Entwicklung des jugendlichen Geistes kann auf diesem

Gebiet nicht oder doch nicht erheblich mehr durch das Rechnen geschehn, vielmehr hätte dazu, wie in der höheren Bürgerschule geschieht, eine andere Disciplin einzutreten. Auch der sprachliche Unterricht der Handelsschule, sofern er nicht ganz elementar ist, die Elemente selber erst behandelt, sondern sofern er „von einem durchaus praktischen Gesichtspunkte und in inniger Beziehung zum kaufmännischen Beruf“ behandelt wird, kann die Fäden, welche der schulmäßige Unterricht angeknüpft hat, nicht fortführen und die begonnenen geistigen Prozesse nicht vollenden; er nimmt die geistigen Producte nicht zum Element des ferneren Fortschritts, sondern nur zum Kitt für das zu verbindende Material, er nimmt sie nicht als Ferment neu einzuleitender psychologischer Prozesse, sondern er backt selber Brod davon. Deswegen würden wir es ungerecht finden, wenn ein sonst wohl vorgebildeter Lehrling um einzelner wahrgenommener Mängel willen der Handelsschule zugewiesen würde, denn wenn er wissenschaftlich genügend vorbereitet ist, so wird er im Stande sein, im einzelnen Falle sich selber zu helfen, oder es liegt an sittlichen Gebrechen, die bei der pfuscherhaften Arbeit erächtlich werden. Man kann doch nicht meinen, daß der, wer auf der Schule nicht, was der Kaufmann so nennt, rechnen gelernt hat, es nun auf der Handelsschule lernen werde; die Einsicht in die Operationen kann ihm auf der Handelsschule nicht anders und nicht besser verschafft werden, als auf der höhern Bürgerschule. Oder wäre es etwa ein undenkbarer Fall, daß der Rechenlehrer der höhern Bürgerschule zum Rechenlehrer der Handelsschule angenommen würde, und würde dieser im Stande und Willens sein, für die Lectionen in der Handelsschule sich ein wesentlich andres Verfahren aufzulegen? Die Sicherheit im Rechnen aber, die Bürgerschaft dafür sich nicht zu verrechnen, liegt gar nicht auf dem wissenschaftlichen, sondern auf dem sittlichen Gebiet, und ist also gar nicht durch Rechnen oder durch das Rechnen doch nur sofern es ein Übungsfeld des sittlichen Wollens ist zu gewinnen. Mit der rechten Treue und dem rechten Interesse wird auch der Lehrling sicher rechnen, wie der Principal. Beide kann er nun zwar auch in der Handelsschule gewinnen, aber doch nur, sofern sie Schule und nicht weil sie eine Handelsschule ist. Der gleiche Fall ist es mit einem zweiten Kreuz der Principale: der Lehrling kann nicht schreiben. Auch diese Noth ist eine sittliche, und nur zu heben, wenn er überhaupt das will, was er soll. — Die Buchführung, die Comptoirarbeiten, die Waarenkunde erheben keineswegs die Handelsschule auf eine höhere Stufe; sie betreffen den unmittelbaren, täglichen, praktischen Dienst, und kaum wird sogar die Schule hier mit dem Reichthum des Lebens gleichen Schritt halten können; vielleicht sogar wird es einzig ihre Aufgabe sein, an dem Einfachen die Principien zu entwickeln, und am besten wird sie dem Leben überlassen,

das abstracte Schema auszufüllen. Ja, wenn sie so verfährt, nur dann wird sie an diesem Unterricht, wie an dem, was in ihrem Sprachunterricht nicht Technik und nicht Formel ist, einen Anspruch haben, sich selbst über die technischen Anstalten der niedersten Art zu stellen.

Die höchsten technischen Anstalten sind die technischen Akademien, die Kunst-, Bau-, Berg-, Forst- und landwirthschaftliche Akademie, die Thierarzneischule, das Gewerbeinstitut, die Artillerie- und Ingenieur- und Allgemeine Kriegsschule, und — die Handelsakademie der Zukunft. Sie empfangen die Schüler mit wissenschaftlicher Vorbildung erst nachdem sie den praktischen Dienst gelernt haben, verschaffen ihnen die tiefste Einsicht in die wissenschaftlichen wie künstlerischen Voraussetzungen, Bedingungen und Grundlagen des Geschäftsbetriebs, und entlassen sie in die höchsten Kreise des bürgerlichen Lebens. Sie machen aus dem Maurer einen Architekten, aus dem Schlosser einen Maschinenbauer und Ingenieur, aus dem Färber einen Chemiker, aus dem Soldaten einen Feldherrn, aus dem Dekonomen einen Landwirth, aus dem Commis den Handelsherrn; sie führen über die Engen des mechanischen Betriebs, zeigen die Durchdringung von Wissenschaft und Leben, Einsicht, Erfahrung und Geschick, sie bedingen den Fortschritt, indem sie die gegenwärtigen Schranken der Wissenschaft oder der Kunst oder die Regionen, in denen sich Theorie und Praxis erst unvollständig durchdringen, aufzeigen, somit das Nachdenken des Talents und die Phantasie des Genies auf die Wege lenken und ihnen die Ausgangspunkte andeuten, auf welchen und von welchen aus die Entwicklung weiter gehen muß; sie endlich öffnen das Auge und die Combinationsgabe, um jedes Neue auf seinem wie auf fremdem Gebiet verständig einordnen, anwenden, ausbeuten zu können, und sie sind so die Träger der Entwicklung des materiellen und Güter- und Kunstlebens. Können sie auch keine „Ereignisse machen“, und keine Erfindungen verbürgen, und geht das Genie auch immer seine unberechenbaren Bahnen, so werden sie doch, wenn nicht alles und unbedingt, so doch vielfach und den Verhältnissen gemäß dazu beitragen, daß kein Fruchtkern unbeachtet bleibe, keine Kraft unbenutzt, kein möglicher Schritt vorwärts ungethan.

Da diese technischen Akademien, um sie so mit einem Wort zu umfassen, selber die Wissenschaft als Wissenschaft zwar nicht fördern — denn das soll die Universität und die Akademie der Wissenschaften — aber mittheilen und austragen sollen in das Leben, da sie also eine Befähigung nicht nur für die Arbeit in der Wissenschaft, sondern auch für die Praxis und die Arbeit am realen Stoff voraussetzen müssen, so können sie, wollen sie nicht selbst diese doppelte Vorbildung ihrer Zöglinge übernehmen, wie freilich leider gegenwärtig von manchen zum Theil und von manchen gar

ganz geschieht oder beabsichtigt wird, nicht Schulen als Vorbildungsanstalten entbehren, welche diese Aufgabe lösen.

Daß einige von diesen höhern technischen Anstalten feste Forderungen an die Aufzunehmenden bis jetzt noch nicht stellen, wie die landwirthschaftlichen Akademien, oder sich nicht conformirt haben mit dem, was ihnen von bestehenden Schulen geboten wird, wie theilweise die Bau- und Forstakademie, auch etwa die Ingenieurschule, das ist nur zum Schaden der Anstalten selber geschehen, die sich dadurch verurtheilen, elementare Dinge zu treiben, welche ihnen die Zeit für besseres wegnehmen, die wissenschaftlichen Elemente schon zu versehen mit technischen, und dadurch nach beiden Seiten hin sich Abbruch zu thun und den besser geschulten Zöglingen unpriesslich zu werden.

Wollten nun die höhern technischen Anstalten alle ein bestimmtes, nur nicht zu niedrig gegriffenes Maß, oder die vollendete Gymnasialbildung für ihre Eleven in Anspruch nehmen, wie einige von ihnen ja wirklich thun, so würden wir gewiß die letzten sein, die dem Gymnasium das Recht bestritten, seine Schüler für wohlbefähigt auch für akademische Studien, die wir hier, wie sich von selbst versteht, den Universitätsstudien gegenüber stellen, zu erklären. Man braucht ja nur daran zu denken, daß die Akademien zum Theil den Universitäten eingegliedert sind, daß die Akademiker die Vorträge von Universitätsprofessoren hören, und zwar größtentheils nicht solche, die eigens für sie bemessen sind, sondern in denen sie mit den Studenten der Universität zugleich auf denselben Bänken sitzen. Die chemischen Vorträge des Pharmaceuten, die ästhetischen des Malers, die mathematischen des Bauhäufers, die naturhistorischen des Bergmanns, die juristischen des Landwirths, die national-ökonomischen des Forstmanns werden von Universitätslehrern für Studenten gehalten, und der Handels-Akademiker würde sein Wechselrecht nicht von einem Wechselmakler, sondern von einem Universitätsprofessor hören wollen und müssen, damit er sicher sei, den Gegenstand wissenschaftlich und systematisch zu erfassen, und so den leitenden Faden für das Labyrinth der einzelnen Fälle in die Hand zu bekommen. Die Aufgabe des Gymnasiums ist es ja, für wissenschaftliche Studien zu befähigen. Aber diese — abgesehen von der sittlichen und religiösen, die hier nicht zur Sprache kommen können, und die mit jener ersten in einem hier ebenfalls nicht zu erörternden wesentlichen innern Verband stehen — kann auch wieder nicht allein maßgebend sein, und bestreiten wir dem Gymnasium nicht sein Recht, so läugnen wir ihm doch ein Vorrecht oder ein Privilegium ab. Das aus zwei Gründen. Erstens kann das Gymnasium nicht allein den Anspruch erheben, für wissenschaftliche Studien vorzubilden. Oder sollte der wissenschaftliche Sinn allein am

Homer und Thucydides gebildet werden und an den Regeln der griechischen Syntax? Und wenn die griechische Sprache reiche Bildungsmomente in sich verbunden zeigt, die anderwärts nur vereinzelt zur Geltung kommen, sollte es nicht, wir sagen nicht vorzuziehen sein, aber doch noch zu ertragen und mit Rücksicht auf andere Zwecke, denen durch andere Unterrichtsgegenstände und Methoden und Uebungen besser gedient wird, doch zuzulassen, wenn man für die, welche akademische Studien vor sich haben, auch noch nach einem anderen Wege suchte, als nach dem durch das Gymnasium? In der That aber, wir haben ja oben gefunden, daß die technischen höheren Lehranstalten nicht bloß wissenschaftlichen Sinn und die Befähigung, in die Tiefen eines Systems einzudringen voraussetzen, daß sie vielmehr die Wissenschaft nur in den Dienst der Praxis stellen wollen, sie nicht um ihrer selbst willen lehren, sondern weil und soweit sie die Technik begründen. Dieser ihnen allen gemeinsame Charakter ist eine natürliche Folge davon, daß jene Stände, welche in ihnen ihre künftigen Spitzen und Akrotyphen ausbilden lassen, alle ein gemeinsames Problem zu lösen haben, das unter einem Wort, unter einer Formel zu fassen ist, so verschieden auch der Stoff ist, mit dem sie hantieren. Ihr Bildungsbedürfnis sprechen sie aus in dem Ideal der Aufgabe, welche sie den Schulen setzen, aus denen sie sich rekrutiren wollen.

Es möge, ja, es muß eine allgemeine Betrachtung vorausgehen.

Schulen, sofern sie Bildungsanstalten und nicht Dressirinstitute oder mechanische Abrichtungsstätten sind, haben zu ihrer Domäne die Bildung der Einsicht und des Willens. Wie diese beiden Momente in der Bildung des Charakters zusammenschlagen wird sich späterhin ergeben. Wir handeln hier zunächst von dem Unterricht, den sie ertheilen, und von der Einsicht, auf die sie dabei ausgehen oder von der Geistesbildung. Nun ist das Erkennen ein vierfaches: *)

„1) das philologische Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, fremde Gedanken genau zu verstehen, und eigene verständlich auszudrücken;

2) das empirische Erkennen; der Schüler soll lernen und geübt werden, selbst Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieselben zu verstehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benutzen;

3) das historische Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiete des Weltlaufs,

*) S. Wager, Päd. Rev. 29, S. 275.

zu verstehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benutzen;

4) das philosophische oder speculative Erkennen: der Schüler soll denken lernen; er soll Begriffe so bearbeiten lernen, daß Erkenntniß daraus erfolgt."

Philologisches und historisches Erkennen sind die gemeinsamen Voraussetzungen und Fundamente jeder höheren Bildung. Empirisches und speculatives Erkennen sind es nur in gewissem Grade und zwar, wo das eine von ihnen in höherem, ja in dem höchsten Maße erforderlich ist, da kann an dem anderen ebensoviel abgebrochen werden. Es ist klar, daß die höheren praktischen Stände vorzugsweise der empirischen Erkenntniß, die höheren wissenschaftlichen überwiegend der speculativen bedürfen. Daß die letzteren der ersteren nicht entbehren können, ergibt sich sehr einfach schon daraus, daß die meisten von den Jüngern der Wissenschaft das Feld der Speculation früher oder später verlassen, und sich in irgend welchen praktischen Dienst begeben. Der Alterthumsforscher oder der Mathematiker wird Lehrer, der Theolog Seelforger und Prediger, der Jurist wird Richter, der Cameralist Landwirth oder Landrath, der Naturforscher ein Arzt. Aber trotzdem, daß sie der Sicherheit im speculativen Erkennen dann nur in geringerem Maße und in selteneren Fällen noch direct bedürfen werden, so müssen sie doch durch die strenge Zucht des Systems der Wissenschaft hindurch, müssen sich im Niveau derselben erhalten können, und endlich muß im culturpolitischen und culturhistorischen Interesse gefordert werden, daß eine große Zahl von Körnern auf das Sieb der strengen Wissenschaft aufgeschüttet werde, damit eine Garantie oder wenigstens möglichst große Wahrscheinlichkeit gegeben sei, daß außer den vielen, welche durch dasselbe nur hindurch laufen und zum täglichen Verbrauch des viel bedürfenden Lebens genommen werden, auch ein gut Theil zurückbleibe als Saat für das Fruchtfeld der Wissenschaft selbst und als die Träger von deren Zukunft und Fortentwicklung. Für jene ersteren, die wir am wenigsten die Spreu nennen wollen, denn wir sind ja selbst solch ausgesiebetes Korn, bedarf es aber offenbar der Kunst des empirischen Erkennens. Daß diese späterhin, wenn die Nothwendigkeit sich herausgestellt hat, im Dienste selbst vervollkommen und gesteigert werden könne, dazu muß die Schule die Möglichkeit angebaut haben, und darum darf es das Gymnasium nicht an demjenigen fehlen lassen, worin die Elemente und Fundamente dieser Kunst und dieser Art der Bildung liegen. Den Raum dazu bietet vorzüglich das Untergymnasium dar, indeß weiß auch das Obergymnasium die angestüpften Fäden immerhin fortzuführen; und weil es also in diesem Sinne wirkt, so können der Gymnasialbildung die Zugänge in die höheren techni-

schen Anstalten — und in das höhere bürgerliche Leben, das sei hier gleich mit bemerkt — söglich offen bleiben.

Die höheren bürgerlichen Stände bedürfen vorzugsweise der Kunst des empirischen Erkennens. Wie weit sie auch speculativ gebildet sein müssen, das wird sich später erkennen lassen. Hier möge zunächst die erstere Forderung weiter erörtert werden.

Die Kunst des empirischen Erkennens ist die Kunst, das Reale geistig zu durchdringen. Die höheren praktischen Stände haben mit Realitäten, nicht mit Gedanken, zu arbeiten und zu wirken, und sie erheben sich eben dadurch über den niederen mechanischen Dienst, daß sie diese Realitäten durch den Geist beherrschen und bewegen. Nicht aus Gedanken Gedanken zu spinnen sind sie berufen, nicht treten ihnen die Dinge schon vergeistigt als Abstractionen entgegen, nicht in einer Welt von Begriffen und Vorstellungen haben sie zu schaffen, zu combiniren, zu speculiren, sondern es ist das reale Sein mit allen Zufälligkeiten der Existenz, mit der ganzen Sprödigkeit der Naturbedingtheit, mit aller Schwerefälligkeit und Hartnäckigkeit des Beharrens in der Weise seines Seins, dessen sie Herr werden sollen, es nach ihren Bedürfnissen, nach ihren Plänen benutzen, heben und schieben, tragen und treiben. Gegebene Zustände durchschauen, den Quell ihres Lebens bloß legen, über alle Hindernisse ihn auf das rechte Feld leiten, ihm seine Nahrungsstoffe abgewinnen, mit dem geringsten Aufwand von Kräften vorwärts kommen, das Nöthige erkennen und zu rechter Zeit angreifen, sich fügen und biegen, bücken und drücken, die Kräfte ausnützen und willig und freudig erhalten, über dem Großen das Kleine und über dem Einzelnen das Ganze fest im Auge behalten, in der Flucht der Erscheinungen das Bleibende und in dem Gegenwärtigen die Reime der Zukunft klar erkennen: das ist die Kunst und die Aufgabe der höheren praktischen Stände, und so ist es ihnen besonders gesagt:

Eng ist die Welt und das Gehirn ist weit.
Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.

Unpraktisch und mechanisch sein sind für sie zwei gleich harte Vorwürfe. Unpraktisch aber ist der, „wer mit den Dingen wie mit Begriffen und nach seinen Abstractionen zu spielen meint; — wer ohne Einsicht in die Zwecke und Mittel die Aufgaben nicht jede individuell behandeln und mit einem Mittel und einer Kraft alle Zwecke erreichen will, ist mechanisch.“ (Schreibert.) Wer denkt hierbei nicht an den mit Recht belächelten „rationalen“ Landwirth, der sich mit seinen Versuchen ruiniert, oder an den Techniker, der nicht erwägt, daß bei der Fabrication in großen Dimensionen

noch ganz andere Bedingungen in Rechnung zu ziehen sind, als bei dem Versuch im sauberen Laboratorium, wo das Produkt nur von seiner Arbeit und Einsicht allein abhängt.

Oder wenn durch den einsichtigen Geschäftsbetrieb des Kaufmanns sich seine Bildung täglich erweitert und vertieft, so daß er sich mit Recht neben die Gebildeten seines Volkes stellt, soll darum auch schon für die Jugend das Geschäft ein Bildungsmittel sein? Wir sind anderer Ueberzeugung, und wollen diese nun nach Kräften begründen.

Das Reale geistig zu durchdringen, das will sagen, den Naturlauf und den Weltlauf zu verstehen, seine Geseze zu erkennen, und damit über beide zur Herrschaft zu gelangen, lehrt die Wissenschaft, oder das vermag die Wissenschaft. Die höhere technische Lehranstalt geht auf die Herrschaft über das Reale aus, und giebt daher die Wissenschaft, und zwar diese nicht bloß, soweit sie schon in der Gegenwart zur praktischen Verwendung und Verwerthung fähig ist, sondern in ihrer ganzen Tiefe und Breite. Wie sie die Praxis überliefert, auch soweit sie noch der wissenschaftlichen Begründung entbehrt, so auch die Theorie, soweit sie zunächst noch unfruchtbar und in sich geschlossen liegt. Da nun die Gymnasien die Uebung im empirischen Erkennen nicht zu ihrer Hauptaufgabe machen können, sondern nur die Möglichkeit offen lassen, daß ihre Schüler auch nach dieser Richtung hin — wenn nicht durchgebildet, so doch aufgeschlossen werden, so hat die höhere Fachschule ein Recht, nach einer anderweitigen Vorbildungsanstalt sich umzusehen, wenn sie nicht gar dieselbe aus sich heraus, eine Stufe abwärts steigend, entwickeln will. Zum Theil hat sie das letztere gethan, nämlich das Gewerbeinstitut in den Gewerbeschulen. Diese sind freilich nicht bloß darauf hin eingerichtet, daß sie nur eine Vorschule für das Institut seien; aber auch wenn man das letztere beabsichtigt hätte, so würde man doch nicht einem Uebelstande entgangen sein, den diese Anstalten wenigstens in unserer Meinung an sich haben. Wenn nämlich manche der höheren technischen Anstalten noch die Elemente der Wissenschaft in sich selbst aufnehmen und dadurch nach mehreren Richtungen hin einen Schaden anrichten, den weiter darzulegen hier nicht der Ort und überhaupt zunächst nicht unsere Aufgabe ist, so lange nämlich eine Handelsakademie noch gar nicht und am wenigsten in dieser fehlerhaften Weise organisiert besteht: so nehmen die aus dem Schooße anderer gebornen Vorbereitungsanstalten, wie die Gewerbeschulen, meist schon eine Rücksicht auf die Praxis, welche uns ebenso bedenklich zu sein scheint, und auf die wir uns weiter einlassen müssen, weil die höheren Handelsschulen, nach deren Muster auch die für unsere Stadt in spätere Aussicht gestellte eingerichtet werden soll, denselben Vorwurf an sich tragen.

Diese mittleren Fachschulen empfangen ihre Schüler in einem Alter von 14 Jahren, und behalten sie bis zum sechzehnten. Es mag auch unter nicht seltenen Umständen das siebenzehnte, ja achtzehnte Jahr herankommen. Sie setzen also nur eine elementare Vorbildung voraus. Unsere Volks- und Bürgerschulen schließen bis zu diesem Alter schon eine Bildung ab, und solche abgeschlossene Bildung kann auch eine Befriedigung gewähren. Dem aber noch über das Knabenalter hinaus zwei, ja drei oder vier Lebensjahre für seine Schulbildung gegönnt sein können, der wird in der Regel die Anfänge derselben nicht in der Volks- oder Bürgerschule gewonnen haben, sondern in den unteren Klassen einer Anstalt, die zum Abschluß ihres Werkes selber dem in das Jünglingsalter eintretenden noch ihre zwei obersten Stufen darbietet. Warum diese nicht selbst schon specielle Rücksicht auf das spätere Geschäft nehmen dürfen, dafür liegt ein äußerlicher Grund schon darin, daß anderen Falls die oberen Stufen nicht mehr ungetheilt bleiben könnten, sondern in besondere Zweige für künftige Kaufleute, Landwirthe, Färber, Maschinenbauer, Apotheker, Bauhandwerker, Schiffer u. zc. fallen müßten. Die oberen Klassen würden sich also in lauter solche Fachschulen auflösen, von denen hier eben die Rede ist, und die wir aus zweifachem Grunde nicht für zulässig halten. Müssen nach den Ansprüchen der verschiedenen praktischen Gewerbe und Geschäfte die Schulen sich, soweit sie über das 14. Jahr hinausreichen, specialisiren, so ist klar, daß um des Besonderen willen, das sie an sich tragen und das sie darstellen sollen, der cyklistischen Bildung Abbruch geschehen muß. Man übersieht oder unterschätzt dann das Gemeinsame, was diese Stände mit einander haben, ihre gemeinsamen Bildungsbedürfnisse, die dem Gemeinsamen in ihrem Beruf entsprechen. Man giebt den Plan auf, eine höhere bürgerliche Bildung zu vollenden und in sich abzuschließen, und das zu einer Zeit, wo viele Fäden erst angelegt, Saaten erst ausgestreut sind, die nun gerade erst mit einander verflochten und nun erst zum Keimen gebracht werden sollen. Die unverknüpften Fäden fallen auseinander und gehen verloren, die nicht weiter gehegten jungen Sprossen verkommen und werden zertreten. Während die geistige und sittliche Kraft mit dem erlangten Alter soweit erstarkt ist, daß sie die auf verschiedenen Gebieten erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, Einsichten und Gewöhnungen in gesteigertem Maße zur Erweiterung und Vertiefung der Bildung ausnützen kann, wird plötzlich auf der einen oder andern Bahn ihr ein Halt entgegen gerufen, das wir für eine Verkürzung des Rechts der Jugend ansehen, in ihrer Schulzeit nicht bloß für ihr Geschäft, sondern für ihren künftigen Beruf vorgebildet zu werden.

Hindert aber die frühe Rücksicht auf die Praxis des zukünftigen

Geschäftes die Vollkommenheit der Berufsbildung, so scheint sie andererseits selbst nach der geschäftlichen Seite nicht ohne unvermeidliche Gefahren.

Diese Anstalten, wie die projectirte obere Abtheilung der Handelsschule eine werden soll, empfangen ihre Schüler, wie schon gesagt, mit den Elementen einer höheren allgemeinen Bildung, und zwar direkt aus den mittleren Klassen einer höheren Schule, sei es das Gymnasium oder die höhere Bürgerschule, ohne daß sie den praktischen Dienst im Geschäft schon gelernt hätten. Vielmehr wollen sie selbst einen großen Theil der Lehre auf sich nehmen. Sie setzen sich also vor, außer den theoretischen und wissenschaftlichen Bedingungen der Praxis diese selber auch zu lehren. Von ersteren ist klar, daß die Lehre nicht in die Tiefe gehen kann. Daran hindert die Unreife des Schülers, die Einseitigkeit des unmittelbaren Zwecks, das Fehlen der Förderung, welche der schulmäßige Unterricht in denjenigen Disciplinen ergeben haben würde, die um der gewollten Specialisirung und Beschränkung und Vertiefung in der Specialität willen aus dem Unterrichtsplan weggefallen sind. Dagegen müssen solche Uebungen an übrigen bildenden Disciplinen um des besonderen Zwecks willen vorgenommen werden, die in der That zur Bildung nichts, oder nicht mehr wie früher beitragen und Lehrgegenstände treten auf, bevor der Schüler befähigt ist, sie anders als mechanisch, gedächtnismäßig aufzunehmen; andere müssen fortgeführt werden, noch nachdem sie ihre bildende Kraft längst verloren haben, denn der praktische Dienst fordert Arbeiten, die an sich nicht mehr Bildung geben, weil sie nach Gesehen verlaufen, die glücklichenfalls zwar einmal durch geistige Proceßse entwickelt sind, welche aber nicht oder doch nicht stets im Geist erst wieder reproducirt werden können und sollen.

Da nun ferner in der höheren Geschäftsschule die wissenschaftliche Einsicht an der Praxis selbst gewonnen werden soll, so ist klar, daß diese, auch wenn es möglich wäre, nicht die reine Praxis des wirklichen Lebens sein darf, denn die Erscheinungen desselben sind viel zu sehr getrübt durch die besonderen Umstände des realen Seins und in ihrem Wesen so verhüllt, daß nur, wer schon geübt und gewöhnt ist, den Kern von der Schale zu scheiden und in dem Zufälligen das, worauf es ankommt, zu erkennen, der Erscheinung Herr werden kann. So lange an dem Realen das Erkennen erst geübt werden soll, muß es dazu besonders präparirt oder wenigstens zurechtgelegt sein. So kann also auch die Geschäftsschule, so lange sie Schule ist und sein muß, nicht die wirkliche Praxis geben, sondern muß sich mit einer fingirten, vereinfachten, wenigstens vorläufig, begnügen. Dann ist sie aber und thut sie wesentlich nichts anderes, sondern dasselbe nur auf einem beschränkteren, und daher auch beschränkenderen Gebiet, als die allgemeine Berufsschule, welche eben auch nur, aber in allgemeinerer

Weise, befähigen will, das Reale geistig zu durchdringen, und dazu in mannigfaltigerer Uebung und an mannigfaltigerem Material auch gesicherte Aussichten hat. Würde aber die höhere Geschäftsschule ihre fingirte Praxis für die reale ausgeben, so würde sie den Schüler ebenso unpraktisch machen, wie er leicht mechanisch werden kann, wenn er erst noch in seinem geistigen Bildungsproceß stehend in das bunte und wüste Leben hinausgestoßen wird, wo er es auf sein Glück muß ankommen lassen, ob er den ruhenden Punkt in der Flucht der Erscheinungen findet, oder sich begnügen muß, für das Einzelne sich einzelne Kunstgriffe zu merken und anzubüben.

Die Schule also, die neben der Theorie die Praxis mitlehren will, gewinnt in beiden keinen sicheren Boden und — erspart dem späteren Principal sowenig die Arbeit, zu lehren und umzulehren, als dem Lehrling die zu lernen und mit der am Einfachen geübten und erzeugten Kraft das Mannigfaltige zu durchdringen und zu bewältigen; ja, sie sichert die Befähigung hierzu viel weniger, weil ihr Einfaches eben auch ein Einseitiges ist.

Damit dies Urtheil nicht ganz subjectiv und als vorweg gefaßte isolirte Meinung erscheine, so möge hier eine Stelle aus einem Briefe des Professor Taylor Lewis in New-York folgen *), die unser Thema behandelt, wozu, bei der bekannten Einrichtung der amerikanischen Schulen, die gewiß zuerst praktisch sein wollen, ihm die Veranlassung nahe genug lag. „Es herrscht überhaupt hier zu Lande in Bezug auf das sogenannte „nützliche“ oder „Fachwissen“ eine große Täuschung. Ich habe im Allgemeinen gefunden, daß die vorzugsweise auf ein solches Wissen abzielende Erziehung die allerwerth- und nutzloseste ist, ja vielleicht direkt schädlich genannt werden kann. Sie gewährt nicht einmal das, was sie speciell ihr Ziel nennt. Der Grund liegt auf der Hand. Da sie eben der unmittelbaren Verbindung und des Zusammenhangs mit dem allgemeinen Zweck und der ursprünglichen Idee der Erziehung entbehrt, ist sie nothwendigerweise oberflächlich, und jedes oberflächliche Wissen ist chaotisch und leistet der geistigen Schwäche allen möglichen Vorschub. Sodann ist es einseitig, und alles einseitige Wissen ermangelt, insofern es aus der Gesamtheit und aus der Verbindung mit den anderen Wissenschaften abgetrennt ist, nothwendiger Weise der Correctheit. Ich habe mich wer weiß wie oft davon überzeugt, daß Schüler, welche nur einen Theil des Schulcursus durchmachten und die sogenannten praktischen und nützlichen Zweige verfolgten, stets den anderen,

*) Päd. Rev. 29, S. 303 ff.

welche den ganzen Cursus absolvirten, an Bildung und an Kenntnissen selbst in ihrem speciellen Fach nachstanden. Nur der ganze, alte, strenge Cursus bringt jenes harmonische Ensemble zu Stande, welches wir eine liberale Erziehung nennen.“

Diese Schulen leiden also an der Zwiespaltigkeit ihres Zieles. Sie dilettiren in der Praxis und lehren die Elemente der Wissenschaft schon getrübt durch praktische Excurse und abgeschwächt durch das Steuern auf nuzbare Resultate. Darum geben sie weder die beste Vorbereitung für die Fachakademie, noch, wie sie ja auch wollen, für den unmittelbaren Eintritt in das praktische Geschäftsleben.

Dies Alles gilt schon, wenn wir nur nach dem urtheilen, was an Wissen und Einsicht in beiden Richtungen gefordert wird, viel mehr aber, und namentlich für sie als Anstalten, die direkt in das Leben entlassen, wenn wir die sittlichen Momente ins Auge fassen, die am Ende doch noch weit schwerer ins Gewicht fallen müssen.

In einer Zeit, in welcher der Mann schon in Gefahr ist, in dem Geschäft aufzugehen, in der gegen eine riesenhafte Concurrenz alle Kunst der Speculation und alle Anspannung der Kraft nur mit Mühe kämpft, in welcher der humbug nicht überall mehr einen Makel und smartness nicht mehr überall einen Schatten auf den Charakter wirft, in welcher die Pulse des Verkehrs fieberhaft schlagen, die Arbeit ruhelos, das Haschen nach Gewinn immer weniger wählerisch wird, in welcher die Arbeit immer mehr nur darauf ausgeht, die Mittel zum Genuß herbeizuschaffen, und der Genuß immer mehr nur als Entschädigung für die als schwere Last empfundene Arbeit gilt: in einer solchen Zeit wollen wir unsere Kinder in den Jahren, welche des idealsten Aufschwungs fähig sind, welche fast allein die ewigen Grundlagen einer sittlichen und ernsteren Lebensanschauung gewinnen lassen, welche das Herz noch für alles Edle und Schöne offen finden, welche noch eine interesselose unbedingte Hingebung an würdige und selbstlose Zwecke kennen, welche noch Sinn und Verständniß haben für alles Große und Herrliche aller Zeiten: in diesen Jahren wollen wir unsere Kinder schon einspannen in das Joch der Arbeit für das tägliche Brod, sie beschränken auf die Künste und Listen des Erwerbs, sie bannen in den engen Kreis der Sorge um Disconto und Kurszettel, um das was sich messen, wägen und berechnen läßt, wollen ihnen das Waarenlexikon und den Handels-correspondenten neben oder auf die Bibel legen und sie an unserer Hand um das goldene Kalb tanzen lassen? Wir wollen ihre Erziehung und die Richtung ihres Wollens da dem zufälligen Strom der Umstände und Umgebungen überlassen, wo der sichernde Schlußstein eben erst in die nach oben strebenden Gewölbe eingesetzt werden sollte? Wir wollen sie in das Ge-

schäft hinausstoßen, ohne ihnen „die Widerstandskraft gegen die sittlichen Gefahren des Geschäftes“*) mitgehen zu können? Wir wollen sie in dem Augenblick in das Leben werfen, wo sie nur erst für dessen niederste und gemeinste Aeußerungen ein Auge haben, und wo ihnen nun gerade erst ein Verständniß für dessen tiefere Aufgaben und sittliche Zwecke aufgehen kann? O gewiß, die bürgerliche Gesellschaft, die im Großen von sittlichen Ideen getragen ist und sittliche Aufgaben löst, die Familie, von deren Schooße auch der Jüngling noch nicht losgelöst ist, die Kirche, in welcher der heilige Geist auch ihn beruft und heiligt, sie alle üben noch immer eine große erziehende Macht, und der gute Hirte sucht das Lamm, das in der Wüste hungert und dürstet: aber sollen wir darum unsere Pflicht der Erziehung vor der Zeit dahinten lassen und ehe wir alle uns gebotenen Mittel erschöpft haben, die Hand von unserer Arbeit zurückziehen? Fordert die Lebensstellung, in welcher wir unsere Kinder zu sehen wünschen, neben der hohen intellektuellen auch eine besondere Charakter- und Willensbildung und müssen die Elemente und Keime dazu gerade in den ersten Jünglingsjahren gelegt werden, und bieten sich uns dazu besondere Veranstaltungen dar, welche den Theil und die Seiten der Aufgabe, die über unsere eigenen Kräfte gehen, zu lösen sich anheischig machen und dazu ausgerüstet sind: wollen wir dann, um einer noch dazu zweifelhaften geschäftlichen Vorbildung willen den künftigen Beruf unserer Kinder außer Acht lassen, und die Erziehung für diese dem Ungefähr anheimgeben? Dürfen wir von dem Amt, das wir von Gott tragen, nach äußeren Rücksichten abbrechen und uns begnügen, unsere Kinder ihr tägliches Brod gewinnen zu lehren? Aber der Mensch lebt nicht von Brod allein.

Wir haben uns also wohl die Erziehungsaufgabe, die wir an unseren Kindern zu lösen haben, einmal in ihrem Kern und Wesen klar zu machen. „Die Erziehung hat den Menschen zu befähigen, sich selber in der Gemeinschaft und durch sie weiter zu bilden.“ Die Schule vollendet also weder die Erziehung noch die Bildung, sondern sie leitet den Proceß nur ein, der in dem späteren Leben in einer Gemeinschaft fortgeführt werden soll. Daher kann die Erziehung nicht angelegt sein ohne eine wesentliche Rücksicht auf die künftige Eingliederung in bestimmte Lebenskreise und Gemeinschaften, welche, wie sie in den gemeinsamen Gedankenkreisen und in den geeinten Willen ihre eigene Seele haben, so auch rückwärts eine Einwirkung auf Willen und Gedankenkreis ihrer Glieder auszuüben vermögen.

*) Kühner, Programm der Rusterschule zu Frankfurt a. M. 1854.

Je nach der Lebensgemeinschaft, deren Glieder unsere Kinder einst sein sollen, kann also die Erziehung verschiedene Ziele, Wege und Mittel erfordern. Ihre Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft weist ihnen ihren zukünftigen Beruf an, zu dessen Ausfüllung ihnen ihr Geschäft die materiellen, ihre intellectuelle Bildung die geistigen Mittel und ihre Willens- und Charakterbildung die sittliche Nothigung geben soll. Diesen seinen Beruf soll er nun durch seine Persönlichkeit ausfüllen, und er wird es desto wirkamer und desto treuer, einen je größeren sittlichen Werth er dieser seiner Persönlichkeit gegeben hat und erhält. Darum müssen wir nun das oben nach Mager gegebene Schema der Bildung, an dem wir erst die eine Seite, die der Geistesbildung dargestellt haben, ergänzen durch die noch fehlende Seite. Die Erziehung soll ausgehen auf Charakterbildung und zwar:

- „1) Aesthetische: der Jüngling soll Geschmack an allem Schönen haben; er soll ein Schöner werden, das Schöne in und an und um sich darstellen.
- 2) Moralische: er soll ein Guter werden, sein Fühlen, Wollen und Handeln dem Einzelnen, wie der Gesellschaft gegenüber soll den sittlichen Ideen entsprechen.
- 3) Religiöse, er soll ein Gottseliger werden.“

Schon aus der ersten Hälfte unseres Schemas wird sich ergeben haben, daß eine Geschäftsschule wie die Handelschule und die Gewerbschule, das Maß der Forderungen, welche auch nur nach der Seite des Unterrichts von den höheren bürgerlichen Ständen gemäß deren Bedürfnissen für ihren allgemeinen Beruf gestellt werden müssen, nicht vollkommen und mehrere von ihnen selbst absolut nicht erfüllen könne. Viel weniger noch wird die Gewerbe- und Handelschule genügen, wenn auch noch die erziehlische Seite des Unterrichts nach Gebühr in Betracht gezogen wird und im Besonderen noch die ihr aufzuerlegende Mitwirkung der Schule zur Erziehung, welche unmittelbar, nicht durch den Unterricht als solchen, sondern durch das ganze Gemeindegelben der Schule ausgerichtet werden soll. Nun wird von Seiten der technischen Akademien zugestanden, daß die höhere Bürgerschule eine für sie genügende Vorbildung giebt, indem sie das Abiturienten-Examen der letzteren sich genügen lassen. Die höheren bürgerlichen Stände räumen ein, daß die Schüler der oberen Classen der höheren Bürgerschule die Ansprüche erfüllen, welche jene für den Eintritt in den praktischen Dienst erheben müssen. Dies Zugeständniß liegt darin, daß sie solche Schüler von dem Besuch einer Handels- oder Gewerbschule freisprechen. Ferner kann die höhere Bürgerschule den Beweis führen, und hat ihn nach Ausweis der hier einschlagenden Literatur geführt, daß sie die Mittel, wie den Willen hat, nicht bloß nach dem Kriterium des zukünftigen Geschäfts, sondern mit

Hinblick auf den gesammten Beruf der höheren, bürgerlichen Stände sich und ihren Unterrichtsplan und ihr Erziehungsfeld zu gestalten und abzugrenzen. Demnach bedarf es nur noch der Verständigung über diesen Beruf, um den Vater, welcher überhaupt sich die Frage stellen kann, ob Handelschule oder höhere Bürgerschule, zu einer sichern Entscheidung in Stand zu setzen, so daß er soviel an ihm ist für die Zukunft seines Kindes sorgen kann. Hierbei wird vorausgesetzt, daß überhaupt die geistige und sittliche Kraft seines Kindes soweit reicht, um es den Weg durch die höhere Bürgerschule einschlagen und vollenden zu lassen, die allerdings vielseitigere Ansprüche erheben muß, weil sie vielseitigere Interessen wahrnehmen soll. Daß dann aber dem Vater übrigens, wenn er die höhere Bürgerschule wählen kann und wenn er in Uebereinstimmung mit unseren Ansichten sie wählen will, die Möglichkeit gewährt ist, sich über die Wahl des Geschäfts erst drei oder vier Jahre später zu entscheiden, wollen wir dabei keineswegs als zu gering verschweigen. Denn in der Regel ist erst nach dem vierzehnten Jahre die Eigenthümlichkeit des Kindes so weit entwickelt, und seine geistige Befähigung wie die sittlichen Bedenken, welche in Betracht zu ziehen sind, soweit klar, daß sie nach der einen oder der anderen Seite hin den Entschluß lenken können, ja, es möchte erst während dieser Zeit, im Verlauf der weiteren allgemeinen Schulbildung, ein wahrer Beruf für die rein wissenschaftliche Laufbahn sichtlich hervortreten, und dann ist es auch von der höheren Bürgerschule aus, wie vielfache Erfahrungen lehren, noch immer möglich, ohne große Schwierigkeiten den Weg auf die Universität zu finden. Doch dies ist uns nicht die Hauptsache. Wir bestimmen uns aus einer viel tiefer gehenden Erwägung.

Die mittelalterliche Corporation, so bemerkte neulich die deutsche Vierteljahrsschrift, zog die ganze Persönlichkeit der Genossen ein. War der Hauptzweck auch ein wirthschaftlicher oder ein höherer sittlicher, sie zog auch die übrigen Interessen der Glieder in ihren Bereich und suchte sich zu einem Gemeinleben von sittlicher, religiöser, politischer und materieller Substanz auszubilden. Dagegen wirft bei dem heutigen Leben der bürgerlichen Gesellschaft keiner der Genossen seine ganze wirthschaftliche und sittliche Persönlichkeit in den Anziehungskreis bloß einer Association oder beschränkt sich auf eine Lebensaufgabe; die frei sich entwickelnde Individualexistenz will sich nicht einseitig binden und einseitig abhängig sein. Und hierin nur, nicht aber in der länger offen gelassenen Wahl des Geschäfts, liegt der Grund, weshalb wir die allgemeine höhere Bürgerschule der Handelschule vorziehen, und meinen, daß die Fundamente der Schulbildung durch Unterricht und Erziehung müßten breiter und tiefer gelegt werden, als die Handelsschule will und kann.

Freilich schon um des Geschäfts willen verwerfen wir die Handelsschule. Der Handel ist heut zu Tage isolirt gar nicht mehr zu begreifen und zu treiben — Kramhandel allerdings vielleicht noch, nicht aber der Welthandel. Er ist durchaus verflochten mit Agrikultur „und gewerblichen Interessen, mit Bergbau- und Hüttenbetrieb, und zwar nicht bloß, weil der Gewinn des Handels außer in den Banken auch in chemischen und Maschinenfabriken, in Landgütern und Wohnhäusern abgelagert wird, sondern weil auch das noch im Handel selbst thätige Kapital wissen muß um die Natur, Bestimmung und Verwendung und Austausch-Chancen der Waare. Ferner ist nicht bloß für die Gegenwart zu sorgen, sondern der Zukunft das Feld zuzurüsten. Und kann es verborgen sein, daß die Phasen des Handels zum Theil ganz unberechenbar auf einander folgen? Wir können voraussehen, daß nach Aufhebung des Sundzolls Stettin Baumwolle und Tabak importiren wird, aber müssen wir uns nicht auf Anlegung von Docks, und auf den Canal durch Schleswig, auf die Durchstechung der großen Continental-Landengen und darauf einrichten, daß in ganz anderem Maße als bisher Amerika fabriciren und Rußland importiren wird? Können wir also den Blick unserer Nachfolger am Pult und an der Börse weit und frei genug machen und bedürfen wir dazu nicht einer Schulbildung, welche den ganzen Fortschritt des materiellen Lebens im Auge hat? Aber die materiellen Produkte des Lebens sind auch wieder nicht Zweck, sondern Mittel für die Cultur, für „die Vergeistigung der physischen Existenz, den Fortschritt der Civilisation, der geistigen und sittlichen Entwicklung des Gemeinlebens.“ Darum verwerfen wir die Schule, welche sich beschränkt, für den Dienst des Geschäfts vorzubereiten. Die höhere Bildung soll für allgemeine und höhere Zwecke der Hebel sein. Deren Realisirung ist der Beruf der höheren bürgerlichen Stände, das Bewußtsein über den ganzen Reichtum und die ganze Breite und Tiefe der Aufgabe, welche diesen Ständen geworden, ist die Bedingung für die Möglichkeit, sich nach dem Eintritt in das öffentliche und bürgerliche Leben frei zu erhalten im geschäftlichen Dienst, und die ethischen Mächte, welche dasselbe in seinem Schooße birgt, nach ihrer ganzen Energie als Factoren der ferneren sittlichen, religiösen, intellectuellen Bildung des Einzelnen wirksam werden zu lassen. Und so führt uns die Betrachtung wieder auf diesen Begriff des Berufs der höheren bürgerlichen Stände, in den überhaupt einzugehen, und den zum eigenen zu machen die Schule den Einzelnen befähigt haben soll. Den Inhalt dieses Begriffs werden wir nun hier, uns an Scheiberts Auffassung anschließend, darzulegen versuchen.

Die Eingliederung des Menschen in einen bestimmten Stand ist nicht eine Minderung seines unendlichen, persönlichen Werthes, und sein Hinzuk-

treten an die Lösung und Mittlösung der Aufgabe eines bestimmten Standes nicht eine Verkürzung an seinem unendlichen und göttlichen Beruf. Das Unendliche schließt das Endliche, das Ewige das Vergängliche, nicht aus, sondern ein, und steht ihm nicht gegenüber, sondern durchdringt es. So ist „der Stand das irdische Gefäß himmlischer Güter,“ und so hat „an dem Stande der Einzelne die bestimmte Form und die reale Möglichkeit“ für seinen Dienst im Reiche Gottes, für die Lösung der Aufgabe, die ihm in dieser Welt und in dieser Zeit gesetzt ist, und welche doch in jene Welt und in die Ewigkeit hinübergreift.

Das Leben der höheren bürgerlichen Stände ist wesentlich ein Leben in einer gegliederten Gesellschaft. Der Bürger soll sein wie der Baum, der im Schooße des Waldes sicher emporkeimt und gedeiht unter dem Schutz und Schirm einer Gemeinschaft, die aus ihrem Schatten ihm einen Antheil giebt, in deren Thau seine Wurzeln sich baden, und dem noch die von jener abrinnenden Tropfen seine Blätter erquicken. Das junge Stämmchen im Walde sprießt auf unsicher und ungestalt, schief und schwankend; aber die es umgeben, zwingen es auch, sich immer gerader emporzustrecken; und wie seine Wurzeln in dem fruchtbaren Waldboden sich tiefer und tiefer einsenken, so schießt sein Stamm allmählig immer schlanker, kräftiger und stattlicher empor, seine Krone dem Licht und dem blauen Himmel entgegenstreckend. So kommt er zu einer gedeihlichen, schönen Entwicklung. Und wenn der Sturm des Lebens den Einzelstehenden, der selbstsüchtig nur für sich sein und durch sich bedeutend sein will, beugt und knickt, dann steht jener, der ein lebendiges Glied eines Ganzen ist, geschützt von diesem Ganzen in aller Herrlichkeit und Schönheit; er gerade kommt dazu, die höchste Fülle des in ihm waltenden Lebens zu entwickeln, und reichlich und in gleichem Maße erstattet er zurück, was ihm gegeben worden.

Allerdings sind nach ihrer Einzelstellung die Glieder der höheren bürgerlichen Stände vorzugsweise die Freien. Ja, frei in der Gesellschaft können sie sich fast frei von der Gesellschaft hinstellen. Sie verwalten zunächst ihre eigenen Angelegenheiten, sind über ihr Thun und Lassen Niemand Rechenschaft schuldig, sind nicht gebunden an eine Dienstinstruction, haben über sich keinen Vorgesetzten und keine Controle. Sie können auch in der Isolirung beharren, in welcher sie ihr Geschäft betreiben, und in der sie die Produkte ihres Wirkens und Schaffens für sich und nach ihrem Geschmack und Belieben verwenden können; sie brauchen sich nicht an der socialen Aufgabe ihres Standes persönlich zu betheiligen. Die bürgerliche Gesellschaft ist im Unterschiede von der politischen nicht mit Macht bekleidet, sie stellt „keinen Katechismus auf, den sie von ihren Gliedern beschwören ließe“, und macht keine Ansprüche, deren Erfüllung sie jedenfalls zu

erzwingen im Stande wäre; jeder Genosse muß seinem Beruf in freier Weise und auf eigenem Wege gerecht zu werden suchen;*) es hängt von ihm ab, ob er seine Person und Individualität an den Dienst der allgemeinen Zwecke der Gesellschaft dahingeben will, ob er durch den Dienst am gemeinen Wesen auch noch sich selber, was im Uebrigen nur durch das Maß seiner von ihm erworbenen Mittel geschieht, nach irgend einer Seite hin binden und beschränken will. Der Genossenschaft ist es freilich nicht nur möglich, sondern es ist ihre Bestimmung, den Einzelnen fortzuentwickeln und weiter zu bilden. Aber dieser kann sich ihrer Macht entziehen, wie er es verschmähen kann, „seiner individuellen Kraft die Gesamtkraft der Gesellschaft zum Stützpunkt zu geben.“ Er kann seine individuelle Persönlichkeit aus sich heraus entwickeln und braucht den organischen Einrichtungen der Genossenschaft eine dahingehende Einwirkung auf sich nicht einzuräumen. Aber in alle dem entzieht er sich auch Verpflichtungen, die er gegen das Allgemeine und durch dasselbe gegen seine Genossen hat; er hindert, soviel es der Einzelne vermag, die Gesellschaft, was sie der Idee nach sein soll, eine beselte Gesellschaft zu sein, in der die vielen Willen zu einer Einheit gelangen, eine Gesellschaft, „deren Ziel den Ideen entspricht, deren Glieder durch die Hochachtung gegen die Ideen bewogen werden, ihren Privatwillen dem Gesamtwillen unterzuordnen“.***) Er verabsäumt, um es wieder kurz zu sagen, den Beruf, den er gegen die Gesellschaft hat, und in welchem auch wiederum ein Sollen, was auf ihn persönlich zurückgeht, mit beschlossen ist.

Nach dieser allgemeinen Betrachtung wollen wir in einem speciellen Fall und an einem einzelnen Problem dem Begriff des Berufs näher zu kommen versuchen. Der Principal, welcher einen Lehrling in sein Comptoir aufnimmt, übernimmt zunächst nur die Verpflichtung, denselben für das Geschäft anzunehmen und auszubilden. Zu seinem Geschäft gehört es nicht, den Lehrling auch noch weiter zu erziehen, direct auf seine intellectuelle wie sittliche Bildung einzuwirken. Er mag sich wohl in seinem Gewissen dabei beruhigen, erstens, daß er den Lehrling als einen erzogenen und unterrichteten überkommen habe; zweitens, daß, soweit dies nicht in ausreichendem Maße der Fall sein sollte, für die nothwendig daraus sich ergebenden weiteren Unvollkommenheiten diejenigen verantwortlich seien, welche die Mund über denselben bis dahin gehabt; drittens, daß das Leben selbst eine auch außer durch bestimmte Leitung und Veranstaltung in Wirksamkeit tretende, erziehende und bildende Macht habe. Er kann aber auch seine Stellung

*) Kühner, Programm der Musterschule in Frankfurt.

**) Herbart, praktische Philosophie.

zu dem Lehrling in dem Sinne auffassen, daß ihm an diesem ein Amt von Gott durch die Eltern übertragen sei, welche selbst in der Erziehung des Kindes ein Amt von Gott haben, das nie bei Seite gesetzt werden kann, das also auch bei der Ueberlieferung an den Principal nicht aufhört, sondern welches dieser mit überkommt. Und zwar, weil jeder göttliche Auftrag seinem Quell gemäß in jedem Theil selbst wieder noch unendlich ist, überkommt er auch den Theil, der ihm übertragen wird, selbst wieder mit unendlicher Tiefe, und ferner so, daß die unendliche Aufgabe, welche er an dem Lehrling zu lösen hat, auch für ihn selbst von unendlicher Bedeutung ist und ihm übertragen wird als ein nie zu erfüllendes Uebungsfeld für sich selbst und zu einem ewigen Fall und Auferstehen an seinem inwendigen Menschen. Er überkommt ferner in der Verpflichtung gegen den einzelnen Lehrling eine Verpflichtung gegen die Zukunft des ganzen Standes, deren er sich auch durch eine Handelsschule nicht entledigen kann. Auch wenn er dieser, was ihm ja immerhin freisteht, einen Theil der Ansprüche zu erfüllen überträgt, welche der junge Mensch mit Recht stellen kann, so wird seine Verantwortung darum nicht gemindert, und nicht blos die gegen den Stand direct, sondern indirect auch gegen die ganze Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft, in welcher der einzelne Stand nur immer ein Organ ist zur Ausrichtung der ewigen und unendlichen Zwecke, welche jener gesetzt sind und welche sie zu realisiren hat. Faßt der Principal seine Aufgabe in dieser Tiefe, so wird die Lehre ihm mehr als ein Geschäft; er erkennt sie dann als das, was sie ist, als zugehörig zu seinem Beruf, welchem er, weil er unendlich ist, auch sich selber ganz schuldig ist.

Der Begriff des Berufs, wie wir ihn fassen, ruht, so viel wird sich nun hier ergeben haben, in der Anschauung, daß wir unser ganzes Leben zu stellen haben in den Dienst des Herrn, welcher durch seine Führung den Einzelnen will in Freud und Leid, in Arbeit und Erquickung sein ewiges Heil finden lassen, und daß „Gottähnlichkeit des Subjects und Himmereich auf Erden“ die beiden einander bedingenden und fordernden Pole sind, nach welchen die Entwicklung des Subjects und der menschlichen Gemeinschaft gesteuert wird. Danach ist nun der Beruf nicht einerlei mit dem Geschäft. Das Geschäft umfaßt unsere Arbeit für unsere Bedürfnisse. Auch nicht mit Neigung, denn die Neigung entspringt aus der Willkür der Subjectivität. Auch nicht mit Pflicht, denn der Beruf umfaßt nur thätige, nicht auch leidende Zustände, und von den thätigen nur die, von welchen sich denken läßt, daß sie freiwillig übernommen seien.*) Beruf ist also der Inbegriff aller der Lebensaufgaben, zu deren Lösung unsere von Gott

*) Eberhard, Synonymmit 1852.

geordnete Lebensstellung uns Mittel und Anlaß giebt, zu deren Ausrichtung für uns nicht bloß eine äußere Nothigung ausgesprochen ist, sondern in dem bloßen Angebot ein Gebot selbst, durch welche Gott uns in seinen Dienst nimmt, uns sein Werk zu treiben aufträgt, die wir mit Freiheit in seinem Namen und Auftrage ausrichten, als dessen, der das Recht hat, über uns und alle uns von ihm anvertrauten Kräfte zu verfügen; die er uns entweder direkt zur Pflicht macht, oder in denen er uns doch eine Gelegenheit giebt, unser Leben und das der menschlichen Gesellschaft reicher, breiter und tiefer zu entfalten. Der Beruf umfaßt also alle durch unser Geschäft und unsere Stellung in der bürgerlichen, kirchlichen und politischen Gesellschaft gegebenen Möglichkeiten des Wirkens und Schaffens. Bildung für den Beruf ist daher die Befähigung, sich hinzugeben an alle die würdigen Lebensbeziehungen, welche aus dem Geschäftskreise her angeknüpft werden können, sich darbieten, oder unabweisbar sich aufdrängen. Wenn also die Thätigkeit im Geschäft an dem Maß der äußeren Mittel, an dem Druck der Concurrenz, an dem Werth oder der Entbehrlichkeit der producirten Güter, an staatlichen Bedingungen ihre objectiven Schranken hat, so ist die Wirksamkeit im Beruf intensiv, weil der Beruf die göttliche Mission ist, einer unendlichen Steigerung fähig.

Weil nun das Geschäftsleben der höheren bürgerlichen Stände der Mittelpunkt ist, von dem ihr Berufsleben nach allen Seiten hin ausstrahlt, oder der Keim, aus welchem dieses seine Zweige nach allen Richtungen hin ausgestaltet, oder der Kern, um welchen und an welchem es krystallinisch anschießt, so darf zur Ermittlung des Berufs die Charakteristik der Eigenthümlichkeit des Geschäftslebens dieser Stände nicht umgangen werden. Sie sind aber, (wir folgen hier wieder der Darstellung Scheibert's in seinem Werk: Wesen der höheren Bürgerschule) diejenigen, welche entweder ein so einträgliches Gewerbe treiben, daß sie in der Fülle der ihnen zu Gebote stehenden äußeren Mittel auch die Möglichkeit einer ausgedehnten Verwendung derselben sich dargeboten sehen, welche daher in ihrem Reichthum eine hervorragende Stellung und ein Vermögen, nach vielen Seiten hin zu wirken, erwerben, und daher der Richtung ihres Willens auf würdige und edle und ernste Zwecke vorzüglich bedürfen. Oder es sind die, welche ihr Gewerbe mit künstlerischem Geschmack und mit Einsicht in den Natur- und Weltlauf betreiben, welche viele mechanische, chemische und auch menschliche höhere oder niedere Kräfte in ihrem Dienst verwenden. Ihr Wirken ist nicht ein unmittelbares Werken und Handanlegen, vielmehr leiten sie nur die praktischen Arbeiten im Großen; ihre Thätigkeit geht nicht direkt auf die Gestaltung, Herbeischaffung, den Austausch der Materie, sondern sie steht im Dienst höherer, künstlerischer, gesellschaftlicher, wirthschaftlicher Ideen,

geistiger und idealer Zwecke. Dies etwa wird die Signatur des geschäftlichen Lebens sein der Kaufleute, Fabrikanten, Baumeister, Techniker, Ingenieure, Landwirthe, Künstler, Buchhändler, Forst- und Bergbeamten, Gruben- und Hüttenbesitzer etc.

Um nun das Gebiet zu überschauen, auf welches ihr Beruf über das Geschäft hinaus ihre Thätigkeit hinweist, haben wir in Betracht zu ziehen ihre Einzelstellung und ihre Stellung in der kirchlichen, bürgerlichen und politischen Gesellschaft.

Von ihrer Einzelstellung ist schon oben gesagt, daß sie im Leben in sofern die eigentlich Freien sind, als sie durch kein Reglement und keine Instruction gebunden ihre Thätigkeit nur nach ihrem eigenen Interesse zu bemessen nöthig haben, daß eine Bethheiligung an den höheren Zwecken und ein Eingreifen in den Organismus des Lebens der bürgerlichen Gesellschaft von ihnen nicht erzwungen werden kann, daß es also in ihrem Belieben steht, in ihrer Einzelstellung gänzlich zu beharren. Damit stehen sie also in der Gefahr, in ihrem Geschäft gänzlich aufzugehen, sich und ihr Wirken auf den Erwerb zu beschränken, und entweder vor Geiz und Habsucht innerlich zu verarmen, oder in dem Haschen nach Lust und Genuß sich abzustumpfen und die Schwingen ihres Geistes zu lähmen. Das nach außen gehende und auf das Reale gewandte Geschäft kann leicht auch ihre ganze Gesinnung materiell machen, und in den Werthen, welche sie produciren, können sie leicht einen als absolut genommenen Maßstab für die Schätzung jeder Arbeit und jeder Kraft finden. Der immer im Geschäft nach außen und auf die Dinge dieser Welt gewandte Sinn zerstreut sie leicht, und die tägliche Unruhe des Lebens läßt sie bald auch für die spärlichen Ruhestunden keine Sammlung mehr gewinnen, sondern sie wissen diese am Ende nur noch mit Genüssen auszufüllen. Andererseits gewinnen sie aber auch die Mittel, sich nicht nur jeden Luxus, sondern auch jede Kunst dienstbar zu machen, die Wissenschaft und die Kunst bieten ihnen zur Förderung ihres Geschäftsbetriebs und zur Erholung für ihre Feierstunden die Früchte ihrer Arbeit, ihres Fleißes, ihrer Phantasie, ihres Geschmacks; sie haben die Resultate der mühsamsten Studien, des angestrengtesten Forschens, des wissenschaftlichen Denkens zu verwerthen, praktisch und nutzbar zu machen, sie können die Schöpfungen des Genius, die Schätze und Spenden der Natur für sich und ihre Erholung ausbeuten, sie können durch ihre Bedürfnisse und ihre Wünsche, durch ihre Ansprüche und ihren Geschmack der Wissenschaft ihre Bahnen und dem künstlerischen Genius seine Ziele vorschreiben. Sie bestimmen die Formen des geselligen Lebens. Sie endlich üben eine Herrschaft aus über die, welche durch Lohn und Brod von ihnen abhängt

sind, eine Herrschaft der, so schwer sie oft lasten mag, sich zu entziehen, oft unmöglich sein mag.

Nach der socialen Seite hin macht den Bürger sein Geschäft zunächst zu einem Gliede der Corporation oder Innung. Wir finden die Träger des Berufs der höheren bürgerlichen Stände als Vorsteher der Kaufmannschaft, als Consuln, als Altmeister des Gewerks, als Stadtverordnete oder als Vorsteher der Stadtverordneten. Wir finden sie als Räthe im Magistrat, als Abgeordnete zum Kreistage, zum Provinzial-Landtage, zum Allgemeinen Landtage oder im Herrenhause. Sie sind die Geschworenen, werden berufen als Sachverständige vom Gericht oder den Verwaltungsbehörden, sie sind Schiedsmänner, Beisitzer im See- und Handelsgericht, sie sind Patrone und Curatoren von Kirchen und Schulen, Waisenhäusern und milden Stiftungen, sie sind Armenpfleger und Bezirks-Vorsteher; sie sind die Mitglieder von gemeinnützigen und Wohlthätigkeits- und Kunstvereinen. In alle diese Verhältnisse führt den Bürger nicht sein Geschäft, wohl aber sein Beruf. Im nächsten Interesse des Geschäfts möchte er sich wohl eher und lieber diesen Nennern und Lasten entziehen, aber um seines Berufs willen giebt er sich ihnen hin. So beruht also auf ihm nach der staatlichen Seite hin der ganze Fortschritt des socialen, rechtlichen und Güterlebens, ja die ganze Entwicklung des Staatslebens selbst und die Ausfühbarkeit der Zwecke, welche der Staat sich stellt und die Weise, wie er seine Mission faßt und durchsetzt. Durch die thätige Theilnahme und das Mitwirken, der höheren bürgerlichen Stände entwickeln sich die gesellschaftlichen Systeme, die sittlichen Institutionen; sie schaffen großartige und weitverzweigte und engverschlungene Interessen, von ihnen ist somit abhängig die ganze Zukunft des Landes und der Nation, der Stände und Gewerbe, der Jugend und der Bildung, des Rechts und der Sitte, des Wohlstandes und der Kunst. Diese alle drängen mit gerechten Ansprüchen ein auf jedes einzelne Glied der höheren bürgerlichen Stände als ihre Nährer und Träger und Pfleger, sie fordern Leitung und Bildung und Gestaltung und Schutz und Regiment. Die höheren bürgerlichen Stände bezahlen die Steuern, ernähren die arbeitende Klasse, üben durch ihre Gesittung, Gesinnung und Geschmaç den tiefsten Einfluß auf Sitte, Gesinnung und Geschmaç des ganzen Volkes. Sie machen die öffentliche Meinung und das öffentliche Gewissen, sie produciren neue Zustände und Verhältnisse und erweitern dadurch den Wirkungskreis des Staates selbst, sie endlich haben den „Staatsgedanken zu realisiren“.

Nach der kirchlichen Seite hin — die religiöse liegt mit in ihrer Einzelstellung und ist für sie keine besondere, sondern die allgemein menschliche — fällt für sie ins Gewicht die hervorragende Stellung, die sie im

bürgerlichen Leben einnehmen. Hier haben sie eine Mission, welche uns klar zeigt die Geschichte der Reformation, die ihre mächtigste Stütze in den deutschen Städten, also im Bürgerstande gehabt hat. Sie muß, wie Günther bemerkt, *) „auch heute und in Zukunft vor allen von den Bürgern geschützt, vertheidigt, gepflegt werden. Gerade an Laien — um dieses falsche Wort der Kürze halber zu gebrauchen — an Laien, welche in Gottes Wort Bescheid wissen und welche das Leben kennen“, und welche, setzen wir hinzu, in dem kirchlichen Leben den Kern und Stern ihres bürgerlichen Lebens sehen, und in der Kirche, in den kirchlichen Institutionen, in den freien Vereinen auf kirchlichem Boden die zartesten Triebe ihres auf das Ewige und das Eine, was noth thut, gewandten Sinnes und Lebens pflegen und fördern, „an solchen Laien thut es unserer Kirche noth, wenn sie aufhören soll, eine Theologenkirche zu sein, wenn sie ihre Aufgabe, das Reich Gottes auf die Erde herabzubringen, in schnellerer Annäherung zum Ziele erfüllen soll, als bisher.“ Und solche Laien sollen die Glieder unserer höheren bürgerlichen Stände sein. Wenn sie es sind, dann werden wir sie getrost auch im Gemeindevorstand, im Patronat, im Presbyterium, in der Kreis-, Provinzial- und allgemeinen Landessynode Sitz und Stimme haben sehen.

Und nun? Haben wir, wenn auch nur im Umrisse ein treues Bild des Berufs dieser Stände entworfen, dann kann wohl kein Zweifel sein, welche Bildung wir den künftigen Trägern dieser hohen Aufgabe zu geben versuchen müssen. Daß die technischen Anstalten ihre Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung durch den Unterricht und das Gesammtleben der Schule und in der Schule, ja vielleicht sogar ihr reines Lehrgeschäft nicht ausdrücklich nach der ganzen Fülle des ganzen hier gewiß nicht einmal vollkommen ausgelegten Begriffs vom Beruf der höheren bürgerlichen Stände bemessen, kann gewiß nicht bestritten werden und kann ihnen auch nicht einmal zum Vorwurf gereichen, denn sie thun, wozu sie berufen sind und wozu ihnen die Mittel gegeben sind. Ebenso wenig aber läßt sich behaupten, daß die Gewerbe- und Handelsschule ihren Zögling ausschließe von der Fähigkeit, in seinem künftigen Geschäft doch auch seines Berufs zu gedenken. Die Bildung und Erziehung wird ja in der Schule nicht abgeschlossen, sondern nur eingeleitet, und das Werk, von welchem die Schule mitten in der Arbeit zurücktreten muß, oder welches sie nur unvollkommen angreifen kann, wird durch die sittlichen Mächte und Kräfte des Lebens aufgenommen, ergänzt und oft über Erwarten fortgeführt. Aber erklärlich

*) Das Schulwesen im protestantischen Staate S. 158. Eberfeld 1852.

ist es nunmehr, wie die höheren bürgerlichen Stände dazu gekommen sind, für sich in den höheren Bürgerschulen allgemein bildende Schulen zu gründen und zu erhalten und ihnen das Amt zu übertragen, ihre Jugend für ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Da im Beruf das Geschäft mit beschlossen ist, ja, da sogar der Beruf wesentlich vom Geschäft abhängt, durch dieses nach Richtung und Ausbreitung bestimmt wird, so versteht sich von selbst, daß die Schulen nothwendig in Lehre und Zucht Rücksicht nehmen müssen auf das künftige Geschäft; ja, die Schulen haben für ihr Geschäft diejenigen Mittel und Wege auszuwählen und zu benutzen, wodurch sie wieder selbst ihren Beruf am sichersten und vollständigsten erfüllen. Aber sie haben diese Mittel und Wege selbst auch wieder nicht zum Zweck und Ziel zu machen, denn sie würden die eigentlichen und tieferen Wünsche des Bürgerstandes übel verstehen, wenn sie sie nur nach dem nächsten Wortverstand fassen und erfüllen wollten. Was aber der höhere Bürgerstand will, und was er, der überhaupt nicht abstract deducirt, sondern dessen Denken Thaten sind, in der Gründung der höheren Bürgerschulen als sein Bedürfniß ausgesprochen hat, das ist „Befähigung für den Beruf“, und was er durch seine Schulbildung für sich erstrebt, das ist: „selbstständig und in Wollen und Wirken und Urtheilen gleich gewichtig den durch die Wissenschaft allein gebildeten Ständen gegenüber zu stehen.“

So versteht nun die höhere Bürgerschule ihre Aufgabe, in diesem Sinne hört sie, ja lauscht sie auf die Stimmen, die aus dem Leben her über ihr Thun und Lassen laut werden; in dieser allgemeinen Weise will sie durch ihre Lehrgegenstände und ihre Methode, ihr Regiment und ihre Zucht, ihre ethische und ästhetische Einwirkung, ihren Unterricht und ihr Leben den Ansprüchen des Bürgerthums gerecht werden. Ob sie nach allen diesen Seiten hin schon das Richtige gefunden und das Nöthige erkannt, ob sie überall schon die zu ihrem Ziele führenden Wege gangbar gemacht, alle Schätze der Wissenschaft und Kunst für ihre Zwecke ausgebeutet habe, das sind Fragen, die gewiß nicht von allen höheren Bürgerschulen und von keiner unbedingt und allgemein zu bejahen sind. Aber daß sie aus ihr her immer noch erhoben werden, das möge den Ständen, welche auf sie rechnen, eine Bürgschaft dafür sein, daß die höhere Bürgerschule nicht sich einer trägen Ruhe hingiebt, sondern daß sie noch mit in dem Fluß der Entwicklung des bürgerlichen Lebens begriffen ist. So kennt sie denn, und beiläufig gesagt das Gymnasium auch, einen Gegensatz zwischen Schule und Leben nicht, sondern sie gestaltet ihr Lehren und Ueben so, daß der Schüler dazu, „was er einst im öffentlichen Leben soll, in der Schule, in einem ebenso

wirklichen Verhältnisse als das Leben selbst, praktisch durch Gewöhnung gebildet werde.“*)

Will aber ein Stand, wie der Handelsstand, von einer in dieser Zeit so hervorragenden Stellung in dem Organismus der bürgerlichen Gesellschaft und von einer so unermesslichen Bedeutung im Staat, ein Stand, der zahllose Verhältnisse und Zustände vollständig beherrscht und dessen Einfluß auf Recht und Sitte, Kunst und Wissenschaft, Cultur und Politik, Wissenstand und Bildung in einem noch unabsehbaren Steigen begriffen ist, nicht begnügen mit der Erziehung und dem Wissen, welche er durch die Schule empfangen und mit der Erweiterung seiner Bildung, welche das Leben aus tausend Quellen und in breiten Strömen zuführt: so sind wir gewiß die letzten, welche diesem Stande dieses Streben verdenten und verdächtigen würden, welche nicht viel mehr auf das lebhafteste bemüht würden, Mittel und Wege zu ersinnen und bereit zu stellen, wie solche Drange nach Bildung am besten entsprochen werden und der steigenden Macht die steigende Einsicht zugesellt und diese mit dem reinsten und besten Willen verschwifert werden möge. Nur haben wir uns nicht zu überzeugen können, daß eine Handelsschule das Werkzeug wäre, wodurch der Stand, soweit das von Schulanstalten überhaupt abhängt, auf die ihm erreichbare Stufe der Bildung und daraus fließender Macht sich erheben könnte. Wir sehen in einer Handelsschule, wie sie in Stettin für jetzt in Aussicht gestellt ist, und wie sie in Leipzig, Chemnitz, Prag, Berlin besteht, in welcher junge Leute vor Beginn der Lehrzeit aufgenommen und bis zum 17. oder 18. Jahre in den Handelswissenschaften, Buchführung, Comptoirarbeit, Correspondenz etc. unterrichtet werden sollen, nur eine untergeordnete Gattung von Schulen, die auch nur einem, im Leben dem Berufs betrachtet, untergeordneten Bedürfniß des Handelsstandes entsprechen. Unter den oben genannten Anstalten conformirt die Berliner jetzt zum Theil ihren Lehrplan mit dem der höheren Bürgerschule, indem sie das Feld des mathematischen Unterrichts nicht unerheblich zu erweitern veranlaßt worden ist. Aber da sie in ihrem übrigen Unterricht noch immer die Rücksicht auf das unmittelbar im Geschäft verwendbare Wissen und Können überwiegen läßt, so können wir auch sie nicht von dem eben ausgesprochenen Urtheil ausschließen, sondern wir müssen es allgemein aufrecht erhalten. Und wir würden dem Handelsstande nur eine solche Bildungsanstalt anzurathen, welche den jungen Mann, nachdem er die Vorbildung für den Beruf auf der höheren Bürgerschule empfangen, erst dann aufnahm.

*) Dr. Kobelsky in der Pädag. Rev. 1856. Febr. S. 123.

die Ausbildung für sein Geschäft im Geschäft selber erhalten hätte, so, nachdem er die Lehrzeit absolviert und vielleicht auch noch ein oder zwei Jahre conditionirt hätte. Die Keime zu einer solchen Anstalt liegen, wenn man nicht irren, sogar in dem Statut unserer Friedrich-Wilhelms-Schule ausbildungsfähig beschlossen.

Wenn aber eine Bildungsanstalt auf solchen Fundamenten weiter ausgebaut werden kann und sich den ganzen Umfang und alle Hebel und Bedürfnisse eines großartigen kaufmännischen Wirkens klar macht, dann kann ihre weitere Einrichtung, der Umfang ihrer Lehrgegenstände und ihre Lehrweise um zweifelhaft sein; sie steht dann neben der Bau-, Forst-, Kunst- und landwirthschaftlichen Akademie. Und so spricht denn auch ihr Name ihren Charakter aus. Sie heißt — oder sie wird heißen:

Die Handelsakademie.

IV. Archiv des Schulrechts.

O e s t e r r e i c h .

Schrift über die Prüfung der Candidaten des Gymnasial-Lehramts.

(24. Juli 1856.)

§. 1. Prüfungs-Commissionen.

1) Die wissenschaftliche Befähigung derjenigen Männer, welche sich um die Stelle eines ordentlichen Gymnasiallehrers bewerben wollen, wird durch eine Prüfung festgestellt, zu deren Abhaltung das Ministerium für Cultus und Unterricht Prüfungscommissionen in verschiedenen Hauptstädten der Monarchie ernannt.

2) Die Bestimmungen über die Befähigung, den Religionsunterricht zu erteilen, sind kein Gegenstand dieses Gesetzes.

3) In welcher Weise die Lehrer des Zeichnens, der Calligraphie, des Singens und des Turnens ihre Befähigung nachzuweisen haben, bleibt besonderen Bestimmungen vorbehalten.

4) Die Prüfungscommissionen werden zusammengesetzt aus Männern, welche verschiedenen Hauptzweige des Gymnasialunterrichtes nach seiner gegenwärtigen Organisation wissenschaftlich vertreten. Jedes Mitglied einer Prüfungscommission erhält seinen Auftrag auf ein Jahr, doch kann derselbe nach Verlauf dieses Zeitraumes erneuert werden.

5) Zum Director der Prüfungscommission ernannt das Ministerium in der Person ein Mitglied derselben. Der Director ist mit dem Vorsteher bei den Prüfungen, den Verhandlungen, der Führung der erforderlichen Correspondenz, und der Aufbehrung der in geschäftsmäßiger Ordnung zu haltenden Acten beauftragt.

6) Die mit der didaktischen Leitung des Gymnasialwesens beauftragten Schulräthe an den Orten der Prüfungscommissionen sind berechtigt, den mündlichen Prüfungen und der Probelection beizuwohnen, um die den Gymnasien zuwachsenden Lehrkräfte kennen zu lernen. Die Directoren der Prüfungscommission haben daher die bezeichneten Schulräthe von der Vornahme solcher Prüfungen in die Kenntniß zu setzen.

§. 2. Meldung zur Prüfung.

1) Um zur Prüfung zugelassen zu werden, hat der Candidat sein Gesuch an die Direction derjenigen Prüfungscommission zu richten, vor welcher er die Prüfung zu bestehen beabsichtigt.

In diesem Gesuche hat er die Lehrgegenstände und die Classen des Gymnasiums, für welche er sich die Berechtigung zum Unterrichte erwerben will, ferner die Unterrichtssprache zu bezeichnen, in welcher er zu lehren wünscht.

Beizulegen hat er dem Gesuche:

a) das Zeugniß über die bestandene Maturitätsprüfung;

b) ein, auch das legale Verhalten bestätigendes Abgangszeugniß, welches darthut, daß er mindestens drei Jahre an einer Universität als ordentlicher Hörer zugebracht hat. Es wird erwartet, daß jeder Lehramts-Candidat während dieser drei Universitätsjahre neben seinen Fachstudien auch über Philosophie, über seine Unterrichtssprache und über deutsche Sprache Studien gemacht habe (vergl. §. 11, 1), um die nothwendige didaktische und pädagogische Bildung zu erwerben, und den im §. 4 gestellten Forderungen zu entsprechen;

c) falls seit seiner Universitätszeit mehr als ein Jahr verflossen, so hat derselbe über sein Verhalten während dieser Zeit das Zeugniß einer öffentlichen Behörde beizubringen;

d) seinen schriftlich abgefaßten Lebenslauf, in welchem er vorzüglich den Gang seiner Bildung, die Richtung, den Umfang und die literarischen Hülfsmittel seiner speciellen Studien mit derjenigen Genauigkeit darzulegen hat, durch welche die Prüfungscommission in den Stand gesetzt wird, zu entscheiden, ob die wissenschaftliche Vorbereitung des Candidaten den gesetzlichen Anforderungen entspricht.

2) Zeugnisse über die sechs ersten Classen des Gymnasiums und die vorangehenden philosophischen Obligatorcurse berechtigen (vergl. oben 1. a und b) die Candidaten nicht, auf die Zulassung zur Prüfung unbedingten Anspruch zu machen. Es wird für derlei Fälle den Prüfungscommissionen überlassen, die besondere Bewilligung hiezu mit Rücksicht auf die obwaltenden eigenthümlichen Verhältnisse, insbesondere auf Grund einer längeren erfolgreichen Verwendung im Lehrfache, oder einer sonst nachgewiesenen weiteren wissenschaftlichen Ausbildung zu ertheilen.

3) Wenn eines der unter Nr. 1 erwähnten oder eines der nach Nr. 2 vorzulegenden Zeugnisse nicht beigebracht werden kann, oder von der Prüfungscommission beanstandet wird, so hat diese die Entscheidung des Ministeriums über die Zulassung zur Prüfung einzuholen, indem sie ihrer Anfrage zugleich ihr Gutachten beifügt.

§. 3. Forderungen an jeden Examinanden.

1) Um überhaupt die wissenschaftliche Befähigung für die Stelle eines ordentlichen Lehrers an einem Gymnasium darzuthun, muß jeder Examinand erstens in Bezug auf seine philosophische Vorbildung, dann in Bezug auf die Sprache,

deren er sich bei dem Unterrichte bedienen will, und wenn diese nicht die deutsche ist, außerdem auch in Bezug auf die deutsche Sprache den im §. 4 angegebenen Forderungen genügen, und muß zweitens durch das Examen in einem Prüfungsgebiete des Gymnasialunterrichts (§. 5) dasjenige Maß von Kenntnissen nachweisen, welches in den §§. 6—10 näher bezeichnet ist.

2. Zur Anstellung ist ein Candidat erst dann geeignet, wenn er das Probejahr bestanden und dadurch seine praktische Befähigung nachgewiesen hat (§. 19 und 20).

§. 4. Allgemeine Studien.

Jeder Candidat hat während seiner Studienzeit sich diejenige allgemeine philosophische Bildung anzueignen, die dem Lehrer was immer für eines Faches unentbehrlich ist (§. 2. 1b), und hat den Erfolg dieses Studiums durch die häusliche Bearbeitung eines Themas (§. 11, 1) darzutun. Ferner hat jeder Candidat in der mündlichen Prüfung (§. 14) Correctheit des Gebrauches seiner Unterrichtssprache und Kenntniß ihrer wichtigsten grammatischen Gesetze nachzuweisen, möge er auf das Lehren seiner Unterrichtssprache Anspruch machen oder nicht. Wenn die Unterrichtssprache nicht die deutsche ist, hat der Examinand außerdem dieselben Forderungen bezüglich der deutschen Sprache zu erfüllen. Auch ist die Correctheit des Ausdrucks in denjenigen schriftlichen Arbeiten, welche in deutscher Sprache abgefaßt sind, zu beachten.

Im lombardisch-venetianischen Königreiche ist in diesem Falle die Forderung ausschließlich auf richtiges und leichtes Verstehen deutscher Werke wissenschaftlichen Inhalts zu beschränken.

§. 5. Specielle Studien, Gruppen oder Gebiete der Prüfungsgegenstände.

1) Die Gegenstände des Gymnasialunterrichts zerfallen für die Prüfung in folgende Gebiete:

a. das Gebiet der classischen Philologie, d. i. der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur nach den §. 6 für das ganze Gymnasium gestellten Forderungen;

b. das Gebiet der Geschichte und Geographie nach den §. 7 enthaltenen Bestimmungen für das ganze Gymnasium;

c. das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet, nach den Bestimmungen des §. 8, d. i. entweder Mathematik und Physik für das ganze Gymnasium oder Naturgeschichte für das ganze Gymnasium, verbunden mit Mathematik und Physik, wenigstens je für die vier unteren Classen des Gymnasiums;

d. das Studium der Philosophie nach den im §. 9 gestellten Forderungen gewährt für sich allein noch nicht den Anspruch, zur Prüfung zugelassen zu werden, sondern es muß damit entweder jenes der classischen Philologie, oder der Geographie und Geschichte, oder endlich der Mathematik und Physik, und zwar jedes dieser Gebiete für den Unterricht im Untergymnasium verbunden werden;

e. das Studium der deutschen Sprache, oder dasjenige irgend einer Landessprache muß, um die Befähigung zur Stelle eines ordentlichen Gymnasiallehrers zu gewähren, den Forderungen für das ganze Gymnasium (§. 10) genügen,

und mit dem Studium sowohl der lateinischen als der griechischen Sprache und Literatur verbunden sein, wobei es jedoch gestattet ist, in einer dieser beiden Sprachen die Prüfung auf die für das Untergymnasium gestellten Forderungen zu beschränken.

Zur Befähigung, eine Landessprache, welche nicht ohnehin die deutsche Sprache ist, durch das ganze Gymnasium zu lehren, wird überdies auch das Bestehen der Prüfung aus der deutschen Sprache für das Untergymnasium (§. 10, 2) gefordert. Im lombardisch-venetianischen Königreiche ist jedoch die Forderung auf das richtige und leichte Verständniß deutscher Werke wissenschaftlichen Inhalts zu beschränken (§. 4).

2) Eine Aenderung dieser Gebiete ist mit Ausnahme des unter 3 bezeichneten Falles insofern nicht zulässig, als weder eine geringere Zahl von Lehrfächern, noch eine andere Verbindung derselben, als die hier angegebene, den Anspruch auf die Zulassung zur Prüfung gewähren kann; dagegen steht es dem Candidaten frei, gleichzeitig oder später, sowohl aus den Fächern der von ihm gewählten Gruppe für eine höhere Gymnasialstufe (vergl. 1. c, d, e) als auch noch aus irgend einem anderen Fache oder mehreren Fächern sich der Prüfung zu unterziehen.

Auch in den Fällen, wo ein weiteres Fach zu dem gewählten Gebiete hinzutritt, kann jedoch die Geschichte nicht von der Geographie getrennt, sondern es muß die Prüfung aus beiden Fächern zugleich, bestanden werden.

Ferner ist für das Bestehen der Prüfung aus der Physik das Bestehen der Prüfung aus der Mathematik für die gleiche Gymnasialstufe erforderlich, wogegen die Prüfung über Mathematik ohne Physik, in Verbindung mit einer selbständigen Gruppe gestattet ist.

3) Priestern, welche als Religionslehrer an Gymnasien angestellt sind, oder die Befähigung zu einer solchen Anstellung nach den hierüber bestehenden Vorschriften zu erwerben beabsichtigen, kann die Befähigung, nebstbei in anderen Gegenständen zu unterrichten, nicht nur nach den in dem ersten Absätze dieses Paragraphes enthaltenen Modalitäten zuerkannt werden, sondern es kann mit Rücksicht auf den Umstand, daß für ihre lehramtliche Thätigkeit die Religion das Hauptfach bildet, auf ihr Begehren der Umfang ihrer vor der Prüfungscommission zu lösenden Aufgabe in nachstehender Weise ermäßigt werden:

a. aus dem Gebiete der classischen Philologie, oder der Geschichte und Geographie, oder der Mathematik und Physik können sie sich der Prüfung mit der Beschränkung auf die zu erlangende Befähigung für das Untergymnasium unterziehen,

b. wenn sie sich der Prüfung aus der Philosophie unterziehen, so kann von der Forderung der gleichzeitigen Befähigung für ein anderes Fach abgesehen werden,

c. wenn sie sich der Prüfung aus der deutschen Sprache oder einer andern Landessprache unterziehen, so kann von der Forderung der gleichzeitigen Befähigung für den Unterricht in den classischen Sprachen Umgang genommen werden.

4) Der Bestimmung dieses Paragraphes Absatz 1, daß der Candidat die Prüfung für das ganze Gymnasium zu bestehen hat, kann in den unter a, b, c, e bezeichneten Fällen entweder auf einmal, oder in zwei abgesonderten Prüfungen in der Art genügt werden, daß erst in der zweiten Prüfung die Forderungen für das Obergymnasium, in der ersten aber vorläufig mindestens diejenigen erfüllt werden, welche zum Unterrichte im Untergymnasium berechtigen. Wenn jedoch ein Candidat, welcher von dieser Erleichterung Gebrauch gemacht hat, als Gymnasiallehrer ange-

stellt wird, so kann seine Anstellung in so lange nicht als definitiv erklärt werden, als er nicht die zweite Prüfung mit Erfolg bestanden, und dadurch die Befähigung zum Unterrichte in dem Absak I, a, b, c, e bestimmten Stufen erlangt hat.

§. 6. Forderungen der Prüfung im Allgemeinen.

A. Classische Philologie. 1) Zur Befähigung für den philologischen Unterricht durch das ganze Gymnasium ist vom Examinanden nicht nur gründliche und sichere Kenntniß der Grammatik beider classischen Sprachen, und für die lateinische Sprache eine durch die lateinischen schriftlichen Arbeiten (§. 11 — 13) zu beweisende stilistische Gewandtheit, sondern vornehmlich umfassende Belesenheit in den dem Gymnasium angehörenden Classikern beider Sprachen zu fordern, also im Lateinischen: Belesenheit in Cäsar, Livius, Sallustius, Cicero, Tacitus, Ovidius, Virgilius, Horatius; im Griechischen, in Xenophon, Herodot, den Staatsreden des Demosthenes, den zugänglicheren Dialogen Platons (also, außer den kleineren, namentlich Protagoras, Gorgias, Phaedon, Symposion), Homer, Sophocles.

2) In der griechischen und römischen Geschichte ist gründliche Kenntniß, und in den philologischen Disciplinen der Mythologie, der Staats- und Privatalterthümer, der Literaturgeschichte, der Metrik ist zwar nicht ein systematisch umfassendes Wissen, wohl aber, außer einer übersichtlichen Kenntniß des wesentlichen und einer Bekanntschaft mit den besten Hilfsmitteln nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft, eine so weit gediehene Vertrautheit mit den Alterthümern, zu fordern, daß zu erwarten steht, der Examinand werde bei seiner Erklärung der Classiker auch in sachlicher Hinsicht Gründlichkeit erstreben, und das Einzelne zum Gesamtbilde des antiken Lebens zu verbinden im Stande sein.

3) Zur Befähigung für den Unterricht in Untergymnasien ist die grammatische Sicherheit in gleichem Maße zu fordern, wie für den Unterricht durch das ganze Gymnasium, und sie ist für die lateinische Sprache ebenfalls durch lateinische Arbeiten zu beweisen; doch sind an stilistische Fertigkeit mindere Ansprüche zu machen.

In dem Umfange der Lectüre ist die Forderung dahin zu beschränken, daß von der Belesenheit in Tacitus, Virgilius, Horatius, Herodot, Demosthenes, Platon, Sophocles abgesehen werden kann.

In den Nr. 2 genannten Disciplinen sind die Forderungen in Betreff des Umfanges der Kenntnisse zu ermäßigen.

§. 7. B. Geschichte und Geographie. 1) In der Geschichte muß der Examinand, um für den Unterricht im ganzen Gymnasium die Befähigung zu erlangen, eine chronologisch sichere Uebersicht über die Weltgeschichte, eine Einsicht in den pragmatischen Gang der Hauptbegebenheiten, und in Bezug auf irgend eine Hauptpartie der Geschichte eine durch eigene sorgfältige Benutzung gewonnene Vertrautheit mit den besten historischen Hilfsmitteln zur Kenntniß derselben, außerdem aber eine umfassendere gründliche Kenntniß der alten Geschichte und Geographie und so viel philologische Bildung beweisen, daß er Stellen römischer und griechischer Geschichtschreiber, welche keine besonderen sprachlichen Schwierigkeiten enthalten, richtig zu übersetzen wisse. Ferner ist in der Geschichte und Landeskunde des österreichischen Staates auf Gründlichkeit und Umfang der Kenntnisse und Bekanntschaft mit den gediegensten neueren Forschungen ein besonderes Gewicht zu legen.

2) In der Geographie hat der Examinand eine sichere Uebersicht über die gesammte Erde nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und politischen Abtheilung, eine genauere Kenntniß der europäischen Länder und eine specielle Bekanntschaft mit der Geographie Oesterreichs zu zeigen.

Von besonderer Wichtigkeit für den Erfolg des vom Examinanden tüchtig zu ertheilenden Unterrichts ist es, daß er seinen geographischen Studien solche Werke zu Grunde gelegt habe, deren Methode den gegenwärtigen Forderungen dieser Wissenschaft entspricht.

3) Zur Berechtigung für den historischen Unterricht im Untergymnasium sind die Forderungen in Betreff des Umfanges der Detailskenntnisse zu ermäßigen; dagegen bleiben die Forderungen in Betreff der Geographie und in Betreff der philosophischen Kenntnisse dieselben.

§. 8. C. Mathematik, Physik, Naturgeschichte. 1) In der Mathematik wird von dem Examinanden, welcher zum Unterrichte im ganzen Gymnasium die Berechtigung erwerben will, sichere Kenntniß und Durchübung der gesammten Elementarmathematik nach ihrer arithmetischen und geometrischen Seite, Geübtheit in der analytischen Geometrie und diejenige Kenntniß der Differential- und der Elemente der Integralrechnung erfordert, welche ihm die Anwendungen dieser Rechnungen namentlich für die Physik zugänglich macht, und für die Elementarmathematik ein eindringenderes Verständniß eröffnet.

2) Zur Berechtigung für den mathematischen Unterricht im Untergymnasium genügt die Erfüllung der in Betreff der Elementarmathematik aufgestellten Forderungen.

3) In der Physik wird für die Befähigung zum Unterricht durch das ganze Gymnasium gefordert: sichere Kenntniß der Thatfachen dieser Wissenschaft mit experimenteller und mathematischer Begründung, Kenntniß der Hauptpunkte der Chemie mit Einsicht in die häufigeren und verständlicheren unter den davon zu machenden technischen Anwendungen, endlich Bekanntschaft mit den Hauptlehren der Astronomie und mathematischen Geographie.

4) Für den Unterricht im Untergymnasium ist von der Kenntniß der mathematisch-beweisenden Physik, sowie von der Astronomie und mathematischen Geographie abzusehen.

5) In der Naturgeschichte wird für den Unterricht im ganzen Gymnasium gefordert: Kenntniß jener Naturproducte, von welchen entweder im menschlichen Leben irgend eine wichtigere Anwendung gemacht wird, oder die durch eine besonders merkwürdige Eigenschaft sich auszeichnen, oder die endlich in unserer gewöhnlichen Umgebung durch häufiges Vorkommen sich bemerkbar machen. Der Candidat muß ihm vorgelegte Naturkörper dieser Art zu erkennen und zu bestimmen vermögen. Ferner wird gefordert gründliche Kenntniß jener älteren und neueren naturhistorischen Systeme, welche eine allgemeine Geltung gefunden haben, Kenntniß der wichtigsten Thatfachen aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Thiere, namentlich insofern dieselben ihrer systematischen Ordnung zu Grunde liegen, und ihrer geographischen Verbreitung; endlich, Kenntniß der in der Geologie herrschenden Hauptansichten und der ihnen zu Grunde liegenden Beobachtungen.

6) Für das Untergymnasium ist eine geringere Kenntniß des Details zu verlangen.

§. 9. D. Philosophie. Von denjenigen Candidaten, welche den philosophischen Unterricht zu erteilen beabsichtigen, ist eigenes Studium der Hauptwerke irgend eines bedeutenden Philosophen des Alterthums oder der neueren Zeit, ferner die Kenntniß der Hauptpunkte aus der Geschichte der Philosophie zu fordern. Außerdem müssen sie für die propädeutischen Gegenstände (Logik und empirische Psychologie) die Befähigung nachweisen, die wesentlichsten Punkte derselben zum Behufe des Unterrichts klar und verständlich zu entwickeln.

§. 10. E. Deutsche Sprache und Landessprachen. 1) Zur Berechtigung, die deutsche Sprache da, wo sie Unterrichtssprache ist, oder eine Landessprache durch das ganze Gymnasium zu lehren, wird außer den Forderungen, die hinsichtlich der deutschen und der beim Unterrichte gebrauchten Landessprache an jeden Examinanden in Gemäßheit des §. 4 gestellt werden müssen, noch die Kenntniß der Literatur und ihrer Geschichte, namentlich in ihrer Verbindung mit der politischen und Culturgeschichte des betreffenden Volkes, dann Kenntniß der älteren Zustände der Sprache und der wichtigsten älteren Sprachdenkmäler, überdies aber Bekanntschaft mit solchen ästhetisch-kritischen Leistungen anerkannt classischer Schriftsteller verlangt, durch welche die Einsicht in den organischen Bau und künstlerischen Werth von Werken der schönen Literatur praktisch gefördert wird.

So ist für den Unterricht in der deutschen Sprache, wo sie die Unterrichtssprache ist, die grammatisch genaue Kenntniß des Mittelhochdeutschen und namentlich die Fähigkeit erforderlich, die leichter zugänglichen Dichtungen des Mittelalters, wie das Nibelungenlied, Gudrun und andere in der Ursprache mit gründlichem Verständniß zu lesen. — Auf die Kenntniß der neueren classischen Literatur ist ein vorzügliches Gewicht zu legen. Der Examinand muß die bedeutendsten Werke derselben in Beziehung auf Sprache und Inhalt zu erklären und den Bildungsgang der hervorragendsten Schriftsteller zu entwickeln im Stande sein. Diese beiden Momente sind bei der dem Examinanden obliegenden Interpretation von prosaischen und dichterischen Werken, oder von einzelnen Stellen derselben besonders ins Auge zu fassen. Wenn die Erklärung in Bezug auf Sprache und Sachinhalt den Anforderungen entspricht, so ist zur ästhetischen Analyse zu schreiten. Hierbei sind die Werke anerkannter Schriftsteller, insbesondere die Abhandlungen und Andeutungen eines Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Humboldt, A. W. und Fr. Schlegel zu Grunde zu legen.

Was das Italienische betrifft, so muß, da die ältere Sprache von der neueren in ihrem grammatischen Bau nicht wesentlich verschieden ist, überhaupt ein höheres Maß der grammatischen und stilistischen Ausbildung, genaue Bekanntschaft mit den älteren und neueren Classikern und mit der Geschichte der Literatur, ferner die Befähigung verlangt werden, die erworbenen Kenntnisse zur Erklärung der classischen Muster, entsprechend den oben in Betreff der deutschen Sprache bezeichneten Forderungen zu benützen.

Für den Unterricht in was immer für einer slavischen Sprache, ist vom Candidaten zu verlangen, daß er den im Eingange von Absatz 1 gestellten Forderungen hinsichtlich derjenigen slavischen Sprache, die er zu lehren beabsichtigt, Genüge leiste, und daß er mit der altslovenischen Grammatik vertraut und fähig sei, einen kritisch-berichtigten altslovenischen Text zu übersezen.

Für das Ungarische und Romanische sind die oben im allgemeinen bezeichneten Forderungen festzuhalten.

2) Diejenige Kenntniß seiner Unterrichtssprache, welche von jedem Examinanden beansprucht wird, befähigt ihn, diese Sprache am Unter gymnasium auch zu lehren, wenn er zugleich eine aus eigener Lectüre geschöpfte, zu angemessener Erklärung befähigende Kenntniß gediegener Werke der neueren schönen Literatur (im Deutschen z. B. seit Klopstock) nachweist, und in Bezug auf Interpretation und ästhetische Analyse den im vorhergehenden Absätze gestellten Forderungen genügt.

3) Die Erfüllung der Absätze 1 und 2 für das Unter gymnasium gestellten Forderungen berechtigt, in sämtlichen acht Classen die deutsche Sprache an denjenigen Gymnasien zu lehren, wo das Deutsche nicht Unterrichtssprache ist, oder nur in den oberen Classen als Unterrichtssprache gebraucht wird.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

B. R. Bormann, Prov.-Schulrath in Berlin, Unterrichtsfunde für evangelische Volksschullehrer, auf Grund der Preuss. Regulative vom 1.—3. Oct. 1854 v. bearbeitet. Berlin, Wiegand & Grieben. 240 S.

V. Kellner, Regier.- und Schulrath, Pädagogische Mittheilungen aus den Gebieten der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer, für diese, ihre Leiter und Freunde herausgegeben. 1te verb. und verm. Aufl. Essen, Vödeker. 200 S.

Dr. Landhard, Großh. Sächs. Schulrath, Volksschulblätter aus Thüringen. Nr. 13—16, wöchentlich 2 Nummern à ½ Bogen. Vierteljährlich 5 Sgr. Weimar Böhlau.

Dr. Unverzagt, Heltorn = A, B, C für die häusliche Erziehung. Berlin, Herbig, 50 S.

H. Waldeck, Lehrer am Gymnasium in Corbach, Bleibet bei Ihm! Predigt über 1. Joh. 2, 28 am Schulfeite gehalten. Marburg, Ehrhardt. 19 S.

J. G. Rüdler, Ueber Reorganisation des Schulwesens und Gründung einer deutschen National-Akademie für Wissenschaft und Kunst. 1te unveränderte, durch nachgedruckte Erläuterungen und Ergänzungen erweiterte Ausgabe. Groß Geran. Selbstverlag. 160 S. 36 Kr.

Caroline v. Reiche, Erzählungen aus der Spielschule. Hamburg, Agentur des Rauben Hauses. 130 S. 15 Sgr.

Jr. Körner, Oberlehrer an der Realsch. in Halle, Geschichte der Pädagogik, von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider christlichen Confectionen. Leipzig, Costenoble. 388 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Hrm. Sauppe, Weimarsche Schulreden. Weimar, Böhlau. 133 S. 1, Thlr.

W. Langbein, die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände. Berlin, Kenger. 48 S. 7 ½ Sgr.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Stettin, 1. Januar. [Vorbereitung definitiver Organisation der höheren Bürgerschule.] Die höhere Bürgerschule Preußens sieht dem kommenden Jahre mit großer Spannung und mit begründeten Hoffnungen entgegen. Dieses Jahr wird ihr aus dem provisorischen Zustande zu einer definitiven Organisation verhelfen, und der Sinn, in welchem diese Statt haben wird, wird alle diejenigen tief beschämen, welche darin, daß das Preussische Unterrichts-Ministerium die Frage der Volksschule und des Gymnasiums zuvor entschieden hat, und daß von anderer Seite her die von der höheren Bürgerschule gewünschte und mit einigem Recht erwartete Förderung nicht eingetreten oder zurückgenommen ist, Grund genug gefunden haben, unserm Ministerium eine Gleichgültigkeit oder selbst Mißstimmung gegen die höhere Bürgerschule vorzuwerfen, ja darin eine der höheren Bürgerbildung sogar feindliche Tendenz haben erblicken wollen. Mit dergleichen Randbemerkungen begleiten einige Zeitungen die einzelnen Mittheilungen, welche sie über das betreffende Circulare des Ministeriums mehr oder weniger richtig bringen. Ihren Verdächtigungen entgegen zu treten, sind wir zwar für jetzt außer Stand; es bedarf dessen aber für unsern Leserkreis auch kaum. Denn das Ministerium stellt den Lehrstand der höheren Bürgerschulen wieder mit an die Berathung über ihre Zukunft. Die Arbeiten, welche dadurch innerhalb der einzelnen Lehrercollegien werden veranlaßt werden, müssen diesen und den einzelnen Schulen reiche Früchte tragen, und müssen die Kräfte, welche die späteren allgemeinen Vorschriften und Anordnungen im Einzelnen aus- und durchzuführen haben werden, nicht nur stärken, sondern sie auch freudig und willig machen. Denn wo auch einzelne Wünsche und Meinungen späterhin werden sich bescheiden müssen, da wird dies um so leichter geschehen, nachdem man bei der Aufgabe einen für alle betreffenden Schulen passenden

Plan zu entwerfen wahrgenommen hat, wie viele Rücksichten zu nehmen sind, die sich diesem oder jenem an sich schönen und wahren Gedanken entgegenstellen.

In der ersten Abtheilung der Revue einzelne Hauptfragen noch einmal zu besprechen, wird immerhin angemessen sein, und wir fordern dazu die Freunde der höheren Bürgerschule auf, welche dieselbe vom Gymnasium wie von den Fachschulen gleich wohl zu unterscheiden wissen.

— **a. Berlin, Königstädtische Realschule. Director Dielz.** Das Programm der Anstalt für 1856 enthält die Abhandlung: Zur Verständigung über das Realschulwesen, von Dr. Wenzlaff. Der Verfasser legt zuerst den geschichtlichen Entwicklungsgang des deutschen Gymnasiums und der preussischen höheren Bürgerschule dar. In letzterer findet er bald diesen, bald jenen Lehrgegenstand bevorzugt, gewöhnlich je nach der Ansicht oder Vorliebe des Dirigenten der Anstalt, der gewissermaßen das mangelnde Centrum der Realschule darstelle. Es sei aber eine ähnliche Concentration wie bei den Gymnasien auch den Realschulen zu wünschen. Die Naturwissenschaften und die Muttersprache hält er für diejenigen Lehr- und Bildungsgegenstände, welche das Centrum des Realschulunterrichtes ausmachen müßten. Wie die Griechen ihre Bildung nicht aus der Literatur eines vorausgegangenen oder gleichzeitig blühenden Culturvolks geschöpft haben, sondern durch Betrachtung der Natur, durch Streben nach Erforschung der letzten Ursache aller Dinge, durch Untersuchung des Verhältnisses von Mensch und Geist des Menschen zu den Dingen und ihren Ursachen, jenes denkende, und wohlredende Culturvolk geworden seien: so möge auch uns nicht bloß ihre Literatur Vorbild sein, sondern auch ihre Methode, und so mögen unsre Realschulen wie die Bildungsstätten der Griechen sich die Pflege der Naturwissenschaften und der Muttersprache in Rede und Schrift zur Aufgabe stellen. Nach dieser, wie uns scheint, nicht glücklichen Deduction, bespricht der Verfasser die Gefährlosigkeit der Naturwissenschaften für religiöse Bildung, zeigt vielmehr deren bildende Kraft auch nach dieser Seite hin, wie für Gemüth, Verstand und Geschmack. Dabei setzt er voraus, daß sie nicht in den untern, sondern in den obern Classen der höheren Bürgerschule unterrichtet werden. — Der Unterricht in der Muttersprache solle nachdrücklich auf deren grammatisches Verständniß ausgehen. Dazu bedürfe er der Hülfe fremder Sprachen. Nur zwei solche seien zulässig, entweder französisch und englisch, oder lateinisch und englisch. Wolle man doch alle drei beibehalten, so müssen in VI und V je 10 Stunden für die lateinische Sprache bestimmt sein. Man habe dann in VI und V 2 Stunden für Französisch, von IV ab aber 4. In IV. beginne Naturgeschichte und Geometrie, es bleiben also 6 Stunden lateinisch, in III. nur 4, weil das Englische beginne, in II

und I behalte das Lateinische nur 2 Stunden, weil Chemie, Krystallographie, Mineralogie, Geographie, Thier- und Pflanzenphysiologie eintreten. — Daß die hier entworfne höhere Bürgerschule nicht die von uns vertretene sei, brauchen wir wohl kaum zu bemerken.

Aus der Chronik der Anstalt geben wir den Abschnitt 1. Die Schule, hier wieder, weil er ein grelles Licht auf Zustände wirft, die man lange genug still ertragen hat. Der Verfasser, Director Dielitz, sagt: „Die Hoffnung, daß die Lehrergehälter an den hiesigen städtischen Realschulen in einer den Zeitverhältnissen und dem wissenschaftlichen Bedürfniß der Anstalten entsprechenden Weise erhöht werden würden, ist leider noch nicht in Erfüllung gegangen. Gewiß ist es ein peinliches Gefühl, das, was schon so oft gesagt worden ist, was jedermann begreift und niemand bestreitet, immer wieder sagen zu müssen; und doch darf, wo über das ganze Leben der Schule berichtet werden soll, eine Hinweisung auf das, was mehr als irgend etwas andres ihr fröhliches Gedeihen verhindert, nicht fehlen, zumal wenn das Uebel einen Grad erreicht hat, der eine schnelle Abhülfe gebieterisch erheischt. Während nämlich das schnelle Sinken des Geldwerths und die Theuerung der nothwendigsten Lebensbedürfnisse eine Erhöhung jedes fixirten Einkommens um mindestens ein Viertel des Betrags nöthig gemacht hätte, wenn nur das alte Verhältniß aufrecht erhalten werden sollte, sind die Lehrergehälter an den städtischen Realschulen durch die Einführung der Miethsteuer und der Pensionsabzüge, von denen die Lehrer früher befreit waren, und durch die Einziehung mehrerer der besser dotirten Stellen noch wesentlich verringert worden, und dies zu einer Zeit, in der sich durch die wachsende Schülerzahl die Arbeitslast der Lehrer sowohl beim Unterricht selbst als bei der Correctur der häuslichen Arbeiten bedeutend gesteigert hat. Es wird dies von den hiesigen Realschulen um so schwerer empfunden, da sie der Commune nicht nur nichts kosten, sondern der Stadthauptkasse noch alljährlich eine namhafte Einnahme gewähren, während auch die kleineren Provinzialstädte ihren höheren Bürgerschulen einen bedeutenden Zuschuß bewilligen. Die naheliegenden und leicht erkennbaren Folgen des Uebels brauche ich nicht auseinanderzusetzen, denn Niemand zweifelt daran, daß der Lehrer sich die Frische und Freudigkeit, welche für ihn die unerläßliche Bedingung einer erfolgreichen Wirksamkeit ist, nur in einer sorgenfreien Stellung bewahren kann, und daß ein Unterricht, der unter Kummer und Seufzen ertheilt wird, ein reges Geistesleben nicht zu erwecken vermag. Auch brauche ich auf die nachtheiligen Folgen nicht aufmerksam zu machen, die es für die Schule haben muß, wenn Lehrer, die schon durch ihr Amt mit einer kaum zu bewältigenden Stundenzahl belastet sind, durch ihre unzureichenden Gehälter gezwungen werden, auch die wenige freie Zeit, die dem Studium

gewidmet sein sollte, noch mit einträglichen Nebenbeschäftigungen auszufüllen, und so die Kraft, welche ganz und ungetheilt dem Amte gebührt, vor der Zeit aufzureiben. Zwei Thatsachen aber muß ich hervorheben, weil sie die Aufmerksamkeit Aller, denen das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts am Herzen liegt, verdienen und doch der Natur der Sache nach nicht allgemein bekannt sein können. Die erste besteht in dem verderblichen Wechsel der Lehrer, der um so größer sein muß, je schlechter eine Schule dotirt ist, und der sich daher an unsrer Anstalt dermaßen gesteigert hat, daß in den letzten sieben Jahren nicht weniger als dreißig Lehrer (zehn ordentliche und zwanzig außerordentliche) von ihr abgegangen sind, um an andren Schulen in einträglichere Stellen einzutreten. Wie schwierig es unter diesen Umständen ist, der Schule die nöthige Einheit in der Behandlung der Schüler und der Lehrgegenstände zu erhalten, bedarf keiner Auseinandersetzung. Schwerer noch fällt die andre Thatsache ins Gewicht, da sie das ganze preussische Schulwesen berührt: ich meine die bedenkliche Abnahme in der Zahl derer, die sich dem Lehrstande widmen, und die noch bedenklichere Abnahme der guten Lehrer. Und kann man etwa unter den gegenwärtigen Verhältnissen einem jungen Manne noch mit gutem Gewissen den Rath geben, sich einem Berufe zu widmen, bei dem der Lohn mit den geforderten Leistungen in einem so schreienden Mißverhältniß steht? Darf man sich wundern, wenn die besseren Köpfe sich Berufsarten zuwenden, in denen, wie aus zahllosen Beispielen erhellt, schon mittelmäßige Anlagen und oberflächliche Kenntnisse sich ungleich besser verwerthen lassen als die ausgezeichnetsten, mit gelehrter Bildung gepaarten Leistungen auf dem Gebiet des höheren Unterrichts? So wird also nichts übrig bleiben, als entweder die Lehrergehälter zu erhöhen, oder die Anforderungen bei den Prüfungen für das höhere Schulamt zu ermäßigen. Welches das Bessere sei, wird Niemand bezweifeln; auch beweisen viele dankenswerthe Verordnungen, daß die äußere Lage der öffentlichen Lehrer bereits der Gegenstand der lebendigsten Fürsorge der hohen Staatsbehörden ist, und erwecken die zuversichtliche Hoffnung, daß die Bedenken, die ich in den vorstehenden Zeilen aussprechen zu müssen geglaubt habe, ihrer Erledigung nahe sind."

— d. Stettin. [Die Einweihung des neuen Gebäudes der Friedrich-Wilhelmschule.] Wir haben im vorigen Heft die Abhandlung, welche der Einladungsschrift des Directors Kleinsorge zur Feier der Einweihung des neuen Gebäudes der höheren Bürgerschule beigegeben war, vollständig mitgetheilt. Aus deren Vorwort holen wir hier nach, was zur Aufklärung über das Thema und dessen Ausführung dienen könnte. Nachdem schon seit Jahren von der Kaufmannschaft die Gründung einer Handelschule beabsichtigt war, ist jetzt eine solche unter

Leitung des Stadtschulraths Alberti ins Leben getreten. Hierin lag die Veranlassung, vornehmlich die Frage: „ob Handelsschule oder höhere Bürgerschule?“ ins Auge zu fassen, und dieselbe im Sinne der höheren Bürgerschule zu beantworten, wie wenn etwa ein Vater mit einem oder dem andern der Lehrer der höhern Bürgerschule zu Rathe ginge über den Bildungsweg seines Sohnes. Ich habe die Arbeit im Vorwort bezeichnet als eine Studie, die vornehmlich Gedanken Schelberts, Magers und Kühners reproducire. In der Revue ist sie abgedruckt worden, weil sie darstellt, in welchem Sinne wir in diesem Blatte die Fragen der höheren Bürgerschule gedenken behandeln zu lassen.

Das Gebäude, welches die Stadt Stettin ihrer höheren Bürgerschule mit einem Aufwande von über 100,000 Thalern hergestellt hat, möchte wohl nächst demjenigen, welches in Hannover unter einem Dache das Gymnasium und die höhere Bürgerschule umschließt, das größte und stattlichste Schulgebäude Deutschlands sein. Der eine Flügel desselben ist der Provinzial-Gewerbeschule überwiesen, außerdem enthält er den Zeichensaal der Friedrich-Wilhelmschule; der andre Seitenflügel enthält die physikalischen und chemischen Hörsäle und Cabinete, die Classen der Vorschule, die Wohnung des Directors und das Souterrain das chemische Laboratorium; das Hauptgebäude enthält die Classenzimmer der Friedrich-Wilhelms-Schule, die Räume für Lehrmittel, für Schülervereine, die Säle für die Bibliothek und das naturhistorische Museum wie für die städtische Bildergallerie, endlich den großen Saal für die Schulandachten, Feiertlichkeiten und Schulfeste. Die Schilderung der Einweihung entnehmen wir der Norddeutschen Zeitung. Sie weist ganz recht darauf hin, daß dieses Fest weit über unsre Stadt hinaus von Wichtigkeit sei. Die Stimmung und Gesinnung, welche jeden einzelnen Abschnitt des Festes beseelte, ist ein Zeugniß und eine Bürgschaft dafür, daß der Sinn, in welchem diese Anstalt von ihrem ersten Director, dem Schulrath Scheibert organisirt und bis vor weniger als zwei Jahren geleitet ist, und in welchem sie auch ferner geleitet werden soll, den wahren und tiefsten Bedürfnissen der höheren bürgerlichen Stände entspricht. Diese Gesinnung der Stadt Stettin und der Schulgemeinde gegen ihre höhere Bürgerschule, wie sie sich hier bei einer außergewöhnlichen Veranlassung auch in außergewöhnlicher Wärme offenbarte, kann den andern Anstalten, die in dem gewöhnlichen Schulgange eines so klaren Ausdrucks der Anerkennung sich nicht erfreuen konnten, Gewähr leisten dafür, daß die Preussische höhere Bürgerschule bisher überhaupt durch ihre Leiter und Regierer auf einem Wege geführt ist, der sie ihre Hauptaufgabe nicht hat verfehlen lassen. — Es folge nun der Bericht der Norddeutschen Zeitung.

Ist überhaupt der 5. December schon ein in der Geschichte Stettins

denkwürdiger Tag, so hat er durch das Ereigniß, das dieses Jahr auf ihn gefallen ist, noch an Wichtigkeit gewonnen. Ein glänzendes Denkmal des geistigen Sinnes der Stadt, des großartigen Strebens seiner Behörden auf dem Gebiete der Schule, ein Denkmal, das ein Zeugniß giebt von der Gesinnung der Stadt gegen die Friedrich-Wilhelmschule insbesondere, das da Jahrhunderte lang noch zeugen wird von dem, was diese Schule an Anerkennung sich errungen hat, um solche Opfer von Seiten der Stadt möglich zu machen, wie sie kaum eine andre in unserm Staate bringen möchte, dieses Denkmal: ein Schulgebäude, welches in seinen gewaltigen Proportionen, in seiner architektonischen Schönheit, dem innern Walten der Schule entspricht, ist am 5. December feierlich eingeweiht worden. Der Eindruck des Tages wurde dadurch noch ergreifender, daß dies Gebäude, das an sich schon hinreichte den Geist der Stadt, ihre Munificenz, ihre Liberalität, ihre Sorge um geistige und sittliche Pflege zu bekünden, nicht das einzige war, dem die Feier des Tages galt; denn neben ihm haben in den letzten Jahren zwei andre Monumente, die mit ihm an äußer und innerer Bedeutsamkeit wetteifern, sich erhoben, das Johannis-Kloster und das städtische Waisenhaus.

Nachdem am Morgen des genannten Tages diese beiden Riesenwerke geweiht waren, fand die die Friedrich-Wilhelmschule betreffende Feier des Nachmittags 5 Uhr statt. Dichte Schaaren der Bevölkerung Stettins strömten schon längst vor der bestimmten Zeit in die von Gas hell erleuchteten Räume, durchwandelten die weiten langen Corridore, die Classensäle, bewunderten des Künstlers Werk, um dann die Krone des Ganzen, die Stätte der Weihe, den Saal mit seinen imposanten Dimensionen, mit seinen schönen Formen, den gekuppelten, hochanstrebenden Bogensfenstern, den von drei Seiten ihn umgebenden geräumigen Tribünen überrascht zu betrachten. Nach und nach füllte sich derselbe. Man bemerkte unter den Anwesenden die meisten Mitglieder der städtischen Behörden und der Regierung, den commandirenden General und viele andre höhere Officiere. Um 5 Uhr begann die Feier mit einem Choral, nach welchem Herr Director Kleinsorge mit kräftigen, ergreifenden Worten hinweisend auf das Geschenk, das der Schule geworden, den Dank mit warmem Herzen ausprechend, als Hauptthema seiner Rede die Nothwendigkeit und Bedeutung der höheren Bürgerschule, als der allgemeinen Berufsschule für die höheren bürgerlichen Stände hervorhob. Diese Stände — so können wir kurz die Rede resumiren — erfordern eine Bildung, die nicht von andern Schulen nebenbei mit gepflegt werden kann, die vielmehr eigne Pflanzstätten erheischt; ferner ist diese Bildung der Art, daß sie nicht für die einzelnen Stände und Gewerbe der höheren bürgerlichen Gesellschaft eine

verschiedne ist, so daß demnach jedem einzelnen Stande besondre Schulen dienen müßten, sondern ist eine für den höheren Bürgerstand allgemeine und umfassende, und die höhere Bürgerschule, wie sie factisch jetzt in Preußen vorhanden ist, und in Stettin einen bestimmten Ausdruck gefunden hat, ist eine solche Anstalt, welche die eben definirte Bildung gewährt; nur erwarte man von den untern und mittlern Stufen nicht das, was erst die oberste Klasse gewähren soll. Dann, beziehend das Wesen aller Schulbildung und so auch der der höheren Bürgerschule auf das Wort der heiligen Schrift: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes,“ schloß der Herr Redner mit ergreifendem Gebet. Nachher wechselten Gesang der Schüler und Reden derselben: eine deutsche über das Nibelungenlied, eine englische über die Folgen des Sieges über die Armada und eine französische über die neusten Fortschritte auf dem Gebiete der Electricität.

Um 8 Uhr versammelten sich fast 200 Theilnehmer zu einem Gastmahle in der Loge zu den drei Zirkeln, darunter viele Mitglieder der städtischen Behörden und der Regierung, die Lehrer der Friedrich-Wilhelmschule, des Gymnasiums, der Gewerbeschule, der höheren Töchterschule u. s. w., namentlich aber viele Väter von Schülern. Die Ehrenplätze nahmen ein: die Herren Oberbürgermeister Hering, Bürgermeister Schallehn, Regierungs-Präsident v. Werthern, Ober-Regierungs-Rath Heegewaldt, Ober-Regierungs-Rath Triefl, Prov.-Schulrath Wehrmann, Geh.-Rath Masche, Geh.-Rath Steffen, Baurath Schöneberg, Schulrath Krüger, Schulrath Graßmann, Pastor Wopfen, Stadtschulrath Alberti, Stadtverordneten-Vorsleher Wegener, Stadträtster Wegenthin, Oberforstmeister Grelinger, die Directoren Heydemann und Kleinsorge u. a. m.

Ein reicher Kranz von ansprechenden und vom Geiste des Tages getragenen Toasten schlang sich durch das freudige, heitre Mahl. „Wir haben ein Werk des Friedens, der Wissenschaft und der Kunst errichtet,“ hub Herr Ober-Bürgermeister Hering an, „wessen könnten wir da zuerst gedenken, als unsers theuren Königs, der den Frieden, die Kunst und die Wissenschaft schützt und beschirmt.“ Herr Director Kleinsorge sprach für sich und im Namen Aller seinen tiefgefühlten Dank den städtischen Behörden aus, und hob insbesondere das Verdienst des Herrn Oberbürgermeisters und seine Bemühungen um das städtische Schulwesen hervor. Herr Ober-Reg.-Rath Heegewaldt erhob sich, um der Versammlung zu versichern, wie es ihm längst ein Bedürfniß gewesen sei, die Gesinnung der königlichen Regierung gegen die städtischen Behörden auszusprechen, und wie er deshalb diese Gelegenheit gern benutze, um freudig die Anerkennung zu bezeugen für das Bemühen der städtischen Behörden, die allen Wünschen

der Regierung in Bezug auf das Schulwesen stets zuvorkäme. Herr Prof. Dr. Emsmann gedachte dann des Künstlers, des Herrn Baurath Schöneberg, dem wir die drei neuen Gebäude verdanken, und zu dessen Ruhm die drei Schöpfungen noch Jahrhunderte sprechen werden. Herr Provinzial-Schulrath Wehrmann gab darauf der Friedrich-Wilhelmschule, ein glänzendes Zeugniß, das wohl im Stande ist, die Lehrer an derselben mit edlem Selbstgefühl zu erfüllen. Als er noch einer andern Provinz angehört habe, sei auch der Ruf dieser Schule dahin gedrungen, und ihr verdanke das Realschulwesen überhaupt eine kräftige Stütze; ihr Ruhm sei der: daß sie wisse, was sie wolle, und daß sie leiste, was sie wolle. Hieran knüpfte Herr Oberlehrer Dr. Robolsky an, indem er ausführte, daß, wenn die Schule Großes leiste, wie eben von hoher Stelle versichert wäre, dies seinen Grund in dem Bildungsideale finde, das der Gründer der Schule aufgestellt habe, und dem alle Lehrer nachstrebten; würde dieses Ideal verwirklicht, so läge dieses größtentheils darin, daß es auch außerhalb der Schule, in der Familie Anerkennung gefunden habe, und alle Bemühungen der Lehrer in der Familie Unterstützung fänden, den Eltern der Schüler gebühre daher ein Hoch. Herr Oberlehrer Langbein nahm darauf das Wort: Das, was die Schule leiste, zeige sich besonders an den ehemaligen Schülern, von denen einige anwesend seien; sie wären durch die Stellung, die sie sich errungen, die lebendigen Zeugen und Bürgen für das Streben der Schule. Herr Schmiedemeister Dreper hob das Verdienst des Herrn Bürgermeisters Schallehn besonders um das Armenwesen hervor. Herr Ober-Bürgermeister Pering brachte sodann ein Hoch den anwesenden königlichen Beamten aus. Herr Regier.-Präsident v. Werthern sprach sich in voller Anerkennung über den städtischen Geist, über die eifrigen Bemühungen um geistige und materielle Güter aus. Herr Gymnasial-Dir. Dr. Heydemann brachte ein Hoch der Jugend der Friedrich-Wilhelmschule, der „*integra vitae scelerisque pura*,“ wie er sich mit Bezug auf die soeben trefflich gesungne Ode ausdrückte; sie zeichne sich, so wie überhaupt die Stettiner Jugend, die er schneller, als irgend eine andere lieb gewonnen habe, durch Treue, Fleiß, Zucht, Sitte und Ehrbarkeit aus. Herr Oberforstmeister Grelinger gedachte rühmlich der Bauhandwerker; Herr Geh. Rath Masche knüpfte an die politische Bedeutung des Tages an und führte die Zeit der Belagerung der Stadt, die er noch selbst mit durchgemacht hat, lebendig vor die Augen der Anwesenden, worauf Herr Director Kleinsorge ihm ein Hoch brachte. Herr Oberlehrer Schmidt richtete die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf die hohen Verdienste des Herrn Schulraths Graßmann, worauf dieser, dem die Friedrich-Wilhelmschule so viel verdankt, ihr alles Gedeihen für die Zukunft

wünschte. Herr Director Kleinsorge sprach mit Wärme den Ruhm des hiesigen Gymnasiums aus. Endlich nahm noch Herr Geh. Rath Masche das Wort, um dem Manne, welcher die Schule gegründet, welcher er ihr ganzes eigenthümliches Wesen aufgedrückt, der den Neubau angeregt hat, der dem Realschulwesen überhaupt so großartig gebient hat, dem Regierungsrath Scheibert in Breslau die Ehre zu erweisen, die ihm gebührt. Ein Hoch auf die Frauen, von Herrn Crelinger ausgebracht, schloß die Feier.

So endete ein Fest, dessen sich alle Theilnehmer gewiß noch lange erinnern werden, und welches für das Realschulwesen unsrer Monarchie ein epochemachendes genannt werden muß.

— Es sollte nun an dieser Stelle folgen die Fortsetzung der Mittheilung von Lehrplänen höherer Bürgerschulen Preußens, die aus angegebenen Gründen im 10. und 11. Hest v. J. begonnen war und im 12. Hest beendet werden sollte. Letzteres war leider unmöglich, weil bei Auflösung des bisherigen Verlagscontracts nur das Minimum an Bogenzahl von dem Verleger gefordert werden konnte, welches sonst überschritten worden wäre. Ich benutze nun die Veranlassung, die Leser um Entschuldigung zu bitten, daß zwei von den Bänden der Revue aus 1856 schwächer ausgefallen sind, als sonst. Nach dem neuen Contract ist der regelmäßige Umfang über das bisherige Maximum hinaus auf 75 Bogen fixirt worden. Gelingt es, den Leserkreis der Revue zu erweitern, so gedenke ich ferner die Bogenzahl zu vermehren, wie auch zunächst, beiläufig gesagt, das Honorar der Herren Mitarbeiter zu erhöhen. Es waren also, um auf unser Thema zurückzukommen, noch rückständig die Rheinprovinz, Westphalen und Schlesien. Auch in diesem Hest kann das Fehlende noch nicht nachgeholt werden, weil noch nicht alles Manuscript aus Zürich zurück ist. Ob die Fortsetzung späterhin nachfolgen wird, werden die Umstände bestimmen.

— e. Gymnasien. Programme 1856. Gumbinnen, Dir. Dr. Hamann. Abhandlung: Friedrich August Wolf. I. Zum Lections- und Stundenplan gelehrter Schulen; II. Von der Unterrichtsfolge und dem grammatischen und lexikologischen Unterricht in den beiden gelehrten Sprachen. Vom Oberlehrer Dr. Arnoldt. Der Verfasser der Abhandlung gedenkt im Laufe dieses Jahres eine umfanglichere Schrift über Friedrich August Wolf in seinem Verhältniß zum Schulwesen und zur Pädagogik herauszugeben, die in zwei Abtheilungen zerfallen soll: eine Schilderung der Lebensumstände, durch welche der große Philolog mit diesen Dingen in nähere Berührung gekommen ist, und eine möglichst vollständige und geordnete Zusammenstellung dessen, was wir von seinen pädagogischen Grundsätzen und Ansichten noch übrig haben. Die beiden im Programm mitge-

theilten Abschnitte dieser größern Arbeit sind deren zweiten Theil entnommen; die Wahl des ersten entschied der Umstand, daß der Lektionsplan gelehrter Schulen zur Zeit der Abfassung des Programms gerade auf der Tagesordnung stand; der zweite sollte von dem Hauptobject des gelehrten Unterrichts und Wolfs eigentlichem Fache wenigstens den Anfang der Darstellung geben. Unsrer Freunde vom Gymnasium werden die schätzbare Gabe des Herrn Prof. Arnoldt ohne Zweifel mit gebührendem Dank empfangen, und gleich uns der Veröffentlichung der ganzen verheißnen Arbeit mit Spannung entgegen sehen, da seit Körtes Biographie in Druckschriften und Privatmittheilungen viel Neues vom Verfasser gesammelt werden konnte.

In den Schulnachrichten finden wir die folgende Verfügung des k. Prov. Schul-Collegiums vom 24. Nov. 1847 mitgetheilt: — — — erklären wir ausdrücklich, daß diejenigen Schüler, für welche bei der Aufnahme eine nach dem Ermessen des Directors zuverlässige Pension nicht nachgewiesen werden kann, nicht aufgenommen werden dürfen. Ebenso sind diejenigen Schüler, deren Pension bei dem Besuche derselben durch die Classen-Ordinarien und durch den Director, oder durch anderweitige Merkmale als bedenklich erscheint, von ihren Eltern u. anderweitig unterzubringen, oder den Ihrigen zurückzugeben.

— Marienwerder. Dir. Dr. Lehmann. Abhandlung: Sprachliche Studien über das Nibelungenlied. Erstes Heft: Satzstellung. Vom Director. — In den Schulnachrichten wird bei der Mittheilung der Aufsatzhemata die empfehlenswerthe Einrichtung erwähnt, daß während der Zeit, da die Abiturienten in der Schule unter Aufsicht ihre Prüfungsarbeiten machen, die übrigen Primaner zu Hause andre Themata in denselben Fächern bearbeiten und diese Extemporalien den Lehrern zur Correctur einreichen. — In der tabellarischen Uebersicht der Lehrstunden finden wir der wöchentlichen Stundenzahl der betreffenden Lehrer zugerechnet für Correcturen in I. Deutsch und Lateinisch je 2 Stunden, Griechisch und Mathematik je 1 Stunde wöchentlich, in II. Deutsch, Griechisch und Latein je 1 Stunde wöchentlich. In den andern Classen und Lektionen fehlt diese Zurechnung. Dies erklärt sich wohl, es läßt aber auch weiter und wieder über den der Pädagogischen Revue angehörigen Gedanken sich besinnen, daß die Leistungen der Lehrer für die Schule und die Schüler nicht einmal in der reinen Lehrschule allein nach den Lehrstunden bemessen und vertheilt werden können, und daß dem Director in noch viel freierer Weise über die Verwendung und Beschäftigung der Lehrer zu verfügen anheim gegeben werden muß, wenn die Schule auch noch ausdrücklich außer durch den Unterricht und in den Schulstunden als Erziehungsanstalt wirken will.

— Stettin. Dir. Heydemann. Abhandlung: Ueber den lateinischen Unterricht mit besonderer Beziehung auf das Vocabellernen. Vom Director. Wir werden die Abhandlung in der Revue wieder abdrucken.

— Stralsund. Director Dr. Nizze. Ohne Abhandlung.

— Mühlhausen. Director Dr. Haun. Abhandlung: Ueber die Thukydideische Beschreibung der Belagerung von Sorakus im zweiten sicilischen Kriege. (Thukyd. VI. 94 — VII. 7) nebst einer lithographirten Planzarte. Von H. Meinshausen. — In den Schulnachrichten wird der begonnenen Katalogisirung der Programme erwähnt, einer äußerst dankenswerthen Arbeit, die überall, wo es noch nöthig ist, Nachfolge finden möge, wobei dann die hier gegebenen Winke wohl willkommen sein würden. — Unter den Verordnungen u. der Behörden befinden sich nach der kurzen Inhaltsangabe, die allein erfolgt ist, zu schließen, mehrere, die es wieder recht bedauern lassen, daß dieselben nur einzelnen Anstalten oder denen je eines Aufsichtskreises zugänglich werden. Es fehlt den preussischen Schulen ein amtliches Organ, ein Amtsblatt, in welchem die methodischen, didaktischen und andre Verfügungen von allgemeinem Interesse gesammelt würden, welche, vom Ministerium den Provinzial-Schulcollegien oder den Regierungen ausgehend, viel weiter hin Frucht bringen könnten, als blos in den Anstalten, für welche sie unmittelbar erlassen und maßgebend sind. Warum sollen z. B. Bemerkungen über die Ausdehnung der Schriftstellerlectüre im Griechischen, Auswahl derselben im Französischen, Stellung der Themata für die freien Arbeiten, Angabe von Gesichtspunkten für den Unterricht und die Prüfung in der Religion u. a. m., von dem Schulcollegium der Provinz Sachsen nur für die sächsischen Schulen gemacht sein; warum macht man sie nicht allen preussischen Gymnasien zugänglich?

— Düsseldorf. Director Dr. Kiesel. Abhandlung: Ueber die Nothwendigkeit der christlichen Moral im Gegensatz zur philosophischen. Vom Religionslehrer Krahe. Der Verfasser ist Katholik. Dennoch wird auch für uns Protestanten seine Kritik der philosophischen, d. i. hier vornehmlich heidnischen Moral, von Interesse sein. Seiner Polemik gegen protestantische Grundlehren entgegenzutreten ist hier nicht der Ort.

Braunschweig. — e. Das Programm 1856 des Gymnasiums zu Braunschweig, Dir. Dr. G. L. A. Krüger, enthält eine Abhandlung: Zur Einführung in die geometrische Analysis. Ein Beitrag zur Methodik des mathematischen Unterrichts in der Geometrie. Vom Oberlehrer Giffhorn. Der Verfasser hätte sie auch noch als einen Beitrag zur Methodik der philosophischen Propädeutik bezeichnen können, und so hat die Arbeit ein doppeltes Interesse. Doch wollen wir das Bedenken nicht verhehlen, welches wir darin finden, daß der Verfasser seinen Schülern die

Sache und das System der Sache zugleich meint geben zu können. Wir würden mit geometrischen Aufgaben nicht bis zum Schluß des Cursus von Obersecunda warten um dann die einzelnen Aufgaben nur als Beispiele für die verschiedenen Methoden der geometrischen Analysis zu behandeln, sondern, wenn wir uns eben in einem Gymnasium denken, aus eizer Fülle von einzelnen, den ganzen Cursus der Planimetrie begleitenden Aufgaben das Bedürfnis nach einer Ordnung und Systematik sich erzeugen lassen, und es erst dann so zu befriedigen suchen, daß damit zugleich der philosophischen Propädeutik gedient würde. — Aus der Uebersicht der Lehrpensen bemerken wir, daß die deutschen Aufsätze in II. und I. insbesondre Resultate von Selbststudien der Schüler in der Geographie, Literatur und allgemeinen Geschichte, auch Uebersetzungen von wichtigen Stellen aus Quellschriften der alten Autoren, Cäsar, Livius, Tacitus, und des Mittelalters, Zornandes, Einharde Annalen zc. enthalten. Den Unterricht ertheilt Professor Assmann.

Sachsen-Weimar. — e. Programm des Gymnasiums zu Weimar. Dem Jahresbericht für 1853 — 1856 geht voran des Director Dr. Sauppe Vortrag: Ueber Johann Matthias Gesner. Seitdem ist Herr Dr. Sauppe bekanntlich als Professor an die Universität Göttingen berufen, und das Directorat übergegangen an Dr. Heiland. Die zweite Schulschrift aus dem Jahre 1856 enthält: Leben und Gedicht des Dominikaners Tomaso Campanella. Von Prof. Tröbs.

Schwarzburg-Sondershausen. — e. Das Programm des Gymnasiums in Sondershausen für 1856, Director Dr. Kieser, enthält die Abhandlung: Ueber den ersten Act der Goetheschen Iphigenie, vom Director, mit welcher der Verfasser seine in den Programmen von 1842 und 1848 begonnene Arbeit über die Iphigenie abschließt. Als die dem Schauspiel zu Grunde liegende Idee wird festgestellt, „daß in der Iphigenie, dem idealen Bilde edler Menschlichkeit, die Kraft sittlicher Wahrheit und tiefer ergreifender Innerlichkeit veranschaulicht werde, welche, wie sie aus dem gott erfüllten, weiblichen Gemüthe erklärend, sühnend, versöhnend außer sich wirkt, so im Sturm der Versuchung die eigne Seele rettet und zur freien sittlichen That kräftigt.

Großherz. Hessen. — e. Mainz. Das Programm des Gymnasiums, Director Dr. Grieser für 1856 enthält die Abhandlung: Prinz Eugen von Savoyen, von Dr. Hennes.

— e. Worms. Gymnasium, Director Dr. Wiegand. Das Programm für 1856 enthält: A. Philosophische Gründe für die Unsterblichkeit der menschlichen Seele, von dem Director: 1) aus Buch X. des platonischen Staates, Probe einer neuen Uebersetzung dieser Schrift; 2) aus

Plato's Phädon, Concept eines Vortrags; 3) aus der Betrachtung der Stufenleiter der Geschöpfe, ein Gedicht. B. Schulnachrichten von demselben. Unter diesen wird mitgetheilt ein Brief K. F. Hermanns und „das 1000jährige Gedächtniß an Hrabanus Maurus, den ersten Lehrer Deutschlands.“

Oesterreich. — e. Wien, Programm des akademischen Gymnasiums, Director Dr. Capellmann. Abhandlungen: 1) Ueberzeugung und Einsicht in ihrem Unterschiede bei wissenschaftlicher Beweisführung. 2) *Schedae Homericae*; Beide vom Director. — Auf die erste dieser beiden Abhandlungen werden wir in der 1. Abtheilung der Päd. Revue weiter einzugehen veranlaßt sein in einer Abhandlung über das System und den Unterricht in der Arithmetik. Herr Dr. Capellmann will durch seine Arbeit an einigen arithmetischen und geometrischen Specialuntersuchungen die psychologische Erkenntnißlehre anschaulich und faßlich darlegen, insofern stellt er also seine Arbeit in den Dienst der philosophischen Propädeutik. Zugleich sollen die gebrauchten Beispiele zeigen, wie man, wenn man in der Mathematik statt formal aus bloßer Begriffsbestimmung zu entwickeln auf Kosten der Anschaulichkeit und des unmittelbaren Bewußtseins ein rein formales Wissen rational zu begründen sucht, die Auffassung und Reproduction der Erkenntniß bedeutend erschwert. Es läßt sich aber noch mehr zeigen, nämlich daß man, sofern man namentlich in der Arithmetik nur formell und nicht begrifflich entwickelt, die Bildung nicht nur nicht fördert, sondern geradezu ihr Abbruch thut.

— d. Prag, Der Jahresbericht der k. k. böhmischen Ober-Realschule zu Prag, für das Schuljahr 1855 (51 S. in 4 maj.), herausgegeben von dem Director und Schulrath Joseph Wenzig, enthält: 1) Thomas von Stitné überhaupt und dessen „Gedanken über Gott“ insbesondere: Skizze aus der böhmischen Literatur des 14. Jahrhunderts, von J. Wenzig; 2) Skizze einer Prographie Böhmens, von Joh. Krejčí; 3) Einiges über die Physik und deren Lehrbücher an Realschulen, von Dr. Anton Majer; 4) Schulnachrichten, zusammengestellt von Karl Vlad. Zapp. Herr Wenzig, sehr verdient um Pflege deutscher Sprache und Literatur in Böhmen, hierzu auch amtlich berufen, sowie um Verbreitung der Kenntniß der ungemein reichen Literatur seines Vaterlands in älterer und neuerer Zeit, ist ein sehr fruchtbarer Schriftsteller und Dichter. Im vorigen Jahre erschien von ihm in Prag eine „Blumenlese aus der böhmischen Kunst- und Naturpoesie“ in deutscher Uebersetzung, im Laufe von 1855 nicht weniger als drei Schriften, eine in Regensburg, zwei in Leipzig, darunter „Blicke über das böhmische Volk, seine Geschichte und Literatur.“ Ritter Thomas von Stitné, den er im Jahresbericht vorführt, war um 1325 geboren (sein Todesjahr unbekannt), durch tiefe Religiosität, Natursinn, meisterhafte Be-

handlung seiner Muttersprache wie seine Tugenden als Privatmann ausgezeichnet und Verfasser von 26 bisher von ihm bekannt gewordenen Schriften in zehn mehr oder minder vollständigen Manuscripten, von denen das letzte neuerdings von Palacky auf der Pariser Bibliothek aufgefunden worden ist. Man erinnert sich des regen Verkehrs, der zwischen Frankreich und Böhmen zur Zeit der ersten Könige aus dem Hause Luxemburg stattfand. — Die orographische Skizze ist anziehend, belehrend und läßt etwas Aehnliches über das Flußnetz Böhmens wünschen. Das über Physik Gesagte bleibe dem Urtheil von Fachmännern vorbehalten. — Die Anstalt zerfällt in Unter- und Oberrealschule zu je drei Klassen und zählt, mit Inbegriff des Directors, 9 ordentliche, 4 Ersatz-, und 9 Nebenlehrer, = 22. Am 15. Juni v. J. enthielt sie 482 Schüler. Zu ihren Unterrichtsmitteln gehört eine Bibliothek von dermalen 1488 Bänden, nächst dem Atlanten, Landkarten und Globus, ein naturhistorisches, ein physikalisches Cabinet, ein chemisches Laboratorium, drei Zeichensäle und ein Modellcabinet. Der Director lehrt in der dritten (höchsten) Oberrealschulclasse deutsche Sprache und Literatur in wöchentlich 4 Stunden, und es ist erfreulich aus dem Verzeichniß seiner Vorträge im leztabgelaufenen Schuljahr zu entnehmen, in welcher Ausdehnung, d. h. von den Nibelungen bis herab zu Göthes Iphigenia, welche mit unter die Schüler vertheilten Rollen gelesen wurde, das Studium der deutschen Literatur auf dieser aus mehrentheils slavischen Bestandtheilen zusammengesetzten Anstalt behandelt und gefördert wird.

(G. E. K.)

Rußland. — a. St. Petersburg, Programm der Annenschule, Director Dr. Wiedemann. Herr Dr. W. hat uns auch schon durch Uebersendung der Programme seiner Anstalt geehrt; das leztjährige, enthaltend außer den Schulnachrichten Aphorismen über Schulwesen, als Begründung einer dem Lehrcurse der männlichen Abtheilung der Annenschule (einer Anstalt der protestantischen St. Annen-Kirchgemeinde) bevorstehenden Erweiterung, haben wir mit besondrer Freude gelesen, und wir danken für die Mittheilung einer Schulschrift, in der so viele richtige pädagogische und uns so vertraute Gedanken so klar und überzeugend entwickelt sind. Der Verfasser sagt:

„Die Tendenz unsrer Anstalt als einer deutschen, protestantischen Kirchen- und Gemeindefschule, kann keine andre sein, als den Kindern ihrer Mitglieder, so weit und so lange es in ihren Kräften steht, die für ihre künftigen, verschiedenen Berufskreise nöthige wissenschaftliche Ausbildung zu geben und ihnen den von Geburt innenwohnenden, deutschen Sinn und Charakter durch die Lehre des Evangelii zu reinigen und zu läutern, auf daß sie nicht nur mit gründlichem Wissen, sondern auch mit den ihren Alvordern eigenthümlichen Tugenden der Treue, der Redlichkeit und der Frömmigkeit ausgerüstet erfolgreich zum Nutzen des Vaterlandes ihren

spättern Lebenszyclus verfolgen können. Weil nun aber unsre Gemeindefchule, als solche, Kinder aller Stände umschließt, diese daher auch später wieder die verschiedensten Lebenswege einschlagen, so muß sie nothwendiger Weise, bis ihre Zöglinge entweder unmittelbar ins bürgerliche Leben eintreten, oder in eine der höheren Bildungsanstalten des Staats übergehen können, die in dem größern Gemeindefwesen, dem Staate, gesondert dastehenden, verschiedenen vorbildenden Schularten so viel als möglich in sich zu einem organischen Ganzen zu vereinigen und zu ersetzen suchen.

In jedem gebildeten und wohlgeordneten Staate finden wir aber unter verschiedenen Namen dreierlei Schulanstalten; erstens Elementar- und Volksschulen, für die Berufskreise der handarbeitenden Volksklasse, zweitens Real- oder höhere Bürgerschulen für den Militär-, den Kaufmanns- und untern Beamtenstand, für Künstler, Techniker, Fabrikanten und die höheren Gewerbe; endlich gelehrte Schulen oder Gymnasien für diejenigen, welche später auf Universitäten und Akademien sich weiter wissenschaftlich auszubilden gedenken. Alle übrigen Specialschulen, welchen Namen sie auch führen mögen, sind vom reinpädagogischen Standpunkte aus betrachtet, mehr oder weniger verfehlte Anstalten, in sofern sie sehr oft und zu früh die allgemein menschliche Bildung über der Berufsbildung vergessen,*) oder über die Zwecke einer Schulanstalt hinausgreifen. Die Pläne solcher Schulen können daher bei der Errichtung einer Gemeindefchule keine Berücksichtigung finden. Auch werden derlei Anstalten mit der Zeit immer überflüssiger werden, je mehr sich die speciell unsrer Neuzeit angehörenden Realschulen ausbilden und consolidiren werden. Die Specialschulen waren nur ein nothwendiges Erzeugniß der früheren Zeit, in der die Gymnasien als alleinige höhere Schulanstalten neben den Volksschulen dastanden und in ihrer rein philologisch-wissenschaftlichen Tendenz auf das praktische, höhere Berufsleben unserer Neuzeit und die dazu nöthigen Vorkenntnisse gar keine Rücksicht nahmen. Zu jenen Specialschulen sind natürlich nicht die polytechnischen, die Kunst- und Gewerbschulen, so wie alle diejenigen Anstalten zu rechnen, welche durch ihre Einrichtung den Namen einer Akademie beanspruchen können. Vielmehr ist es für jedes größere Staatsleben bei den jetzigen allgemeinen Fortschritten der Kultur wünschenswerth, daß dergleichen höhere Lehranstalten über den Real- und Bürgerschulen für alle diejenigen eingerichtet werden, welche die Mittel dazu besitzen und den innern Trieb haben, sich für ihren späteren Beruf theils wissenschaftlich, theils praktisch weiter auszubilden. Derlei Anstalten stehen ganz in denselben Verhältnisse zu den Realschulen, wie die Universitäten zu den Gymnasien.

Wenn es nun aber unsrer Schule erst jetzt möglich wird, die oben besprochene Dreigliederung vollständig zu bewerkstelligen, so ist dabei zu berücksichtigen und als Entschuldigung anzuführen, daß auch in den größeren Gemeindefwesen, den Staaten, jene drei Schularten nicht auf einmal entstanden sind, sondern sich erst nach den vorhandenen Bedürfnissen und den zu Gebote stehenden Mitteln ausgebildet haben. Aus der geschichtlich vorliegenden Reihenfolge ihres Entstehens ergibt sich aber auch zugleich die Reihenfolge ihrer Nothwendigkeit für einen Staatsorganismus. In allen sich organisch entwickelnden Staaten finden wir von vornherein nur Elementar- und Volksschulen, während die Vornehmern und Wohlhabendern ihren Kindern

*) Wir würden sagen, die Berufsbildung über der Bildung für das Geschäft.
Eggn.

häuslichen Unterricht gewährten. Weil nun aber diese Volksschulen in den christlichen Staaten meistens Kirchenanstalten waren, und auf dem Grund und Boden von Kirchen ihre Unterrichtsstätten hatten, so erweiterten sich diese Schulen durch den Einfluß der Geistlichkeit, wo es die Mittel gestatteten, sehr bald zu sogenannten lateinischen Schulen und diese später zu Gymnasien. In diesen bildeten — wozu die lateinische Kirchensprache des Abendlandes mit beitrug — die altklassischen Sprachen den Kern des Unterrichts, der von einem nur oberflächlichen Unterricht in Religion, Geschichte, Geographie und Mathematik begleitet war. Ausbildung der Muttersprache betrieb man nur beiläufig; andere neuere Sprachen fanden gar keine Stätte. Dieses blieb bis ins dritte Decennium unsern Jahrhunderts fast überall in diesen Anstalten der Umfang der Unterrichtsgegenstände, wenn auch hier und da einzelne Gymnasien den Anforderungen der Zeit in Einzelem nachzukommen suchten, und theils die eine oder andere neuere Sprache in ihren Curs aufnahmen, theils den Curs der Realien erweiterten. — So sehr nun aber auch eine Bildung, wie sie die Gymnasien boten, den Geist an sich entwickelte und für späteres Universitätsstudium ausbildete, so konnte diese doch für die Länge der Zeit nicht mehr allen Ansprüchen genügen, besonders nachdem der Bürgerstand immer kräftiger emporblühte und Handel und Gewerbe, Künste und Fabriken in Folge der gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften einen so mächtigen Aufschwung nahmen. Das praktische bürgerliche Leben forderte ihm zweckdienlichere Bildungsstätten, und weil die Schulverwaltungen der meisten Gymnasien in keiner Weise von der hergebrachten Unterrichtsmethode abgehen und die billigen Anforderungen der Zeit nicht im geringsten berücksichtigen wollten, theilweise aber auch, ohne den Charakter des Gymnasii aufzugeben, nicht konnten, so entstanden zuerst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts höhere Bürger- und Realschulen, deren Unterrichtskern die Naturwissenschaften, Mathematik und die neuern Sprachen wurden. Lange Zeit hatten diese neuen Anstalten sich gegen ihre Schwesteranstalten, die Gymnasien, zu verteidigen, indem diese im Vollgefühl ihrer rein wissenschaftlichen Tendenz jenen Oberflächlichkeit und Materialismus vorwarfen und vorwerfen konnten, so lange ihnen die für jede höhere Schulanstalt nöthige Wissenschaftlichkeit abging. Auf der andern Seite bot den Vertheidigern der Realschulen der allzu große Idealismus der Gymnasien mit ihrer theilweise allzu großen Vorliebe für die alten Sprachen, ihrer bisweilen nur auf die spitzfindigste Textkritik hinauslaufende Unterrichtsweise, so wie die Geringschätzung aller für das praktische Leben nothwendigen Disciplinen himelischen Stoff zu Er widerungen. Dieser namentlich im vorigen Decennium scharf geführte Streit beider Anstalten und ihrer Stimmführer hat wenigstens das Gute gehabt, daß beide sich ihrer Schwächen und ihres Zweckes immer bewußter wurden, daß beide von einander lernend von den Extremen zur gerechten Mitte einlenkten, und daß beide jetzt, wenigstens in Deutschland und Belgien, als ebenbürtige Schwestern, die eine mehr für das wissenschaftliche, die andere mehr für das praktische Leben bestimmt, neben einander dastehen und als solche anerkannt werden. So wurde erst vor Kurzem in den öffentlichen Zeitschriften gemeldet, „daß die Zahl der Realschulen sich auch in der österreichischen Monarchie fast ununterbrochen mehrte und daß das Bedürfnis nach solchen Lehranstalten fast größer sei, als die gegebene Möglichkeit, es zu befriedigen.“

Auch für unser großes Vaterland werden dergleichen Anstalten immer nöthiger werden, je mehr sich auch in ihm der Bürger- und Mittelstand hebt und

seine Hebung angestrebt werden muß, je größere Bahnen sich mit dem wiedergekauften Frieden für Künste und Gewerthätigkeit eröffnen werden.

So wichtig nun aber auch die Errichtung von Realschulen für unsre in Kunst und Technik vorgeschrittne Zeit ist, so muß man sich dabei nur vor einem Irrthum hüten, ihre ältern Schwestern, die Gymnasien, ihnen im Werth und Gehalt vollkommen gleichstellen zu wollen, oder wohl gar zu wähen, daß unsre vorgeschrittne Zeit der Gymnasien mit ihrer altklassischen Basis ganz entbehren könne. Vielmehr würden die Realschulen sehr bald in traurigen Materialismus versinken, zu dem unsre Zeit überhaupt nur zu sehr geneigt ist, würden ihnen nicht fortwährend ihre ältern Schwestern emsig schaffend zur Seite stehen, und ihnen namentlich ein bei sich und auf den Universitäten gebildetes, wissenschaftliches Lehrpersonal verschaffen. Es kann nur dann erst die Errichtung von Realgymnasien wünschenswerth und ihnen ein dauernder Erfolg gesichert sein, wenn bereits, wie es auch in Rußland seit Jahren geschehen ist, hinlänglich für die wissenschaftliche Gymnasialbildung Sorge getragen worden ist, wenn gelehrte Gymnasien eine bleibende Zufluchtsstätte für ihre das geistige Leben stets regenerierende Macht gefunden haben.

Um nun nach dieser längeren Auseinandersetzung auf unsre Schule zurückzukommen, so trat auch sie zuerst als Elementarschule ins Leben. Später nahm auch sie bis zum Anfange dieses Jahrhunderts den Charakter einer lateinischen und von da bis zum Jahre 1833 mehr den einer höheren Bürgerschule an. Mit dem Jahre 1833 kehrte sie aber wieder zum Charakter eines Gymnasii zurück, indem sich der damalige, um das Aufblühen unsrer Anstalt hochverdiente Dir. Dr. A. Erichsen den Lehrplan des dritten St. Petersburgischen Gymnasii zum Muster nahm. Derselbe that dieses mit Recht, weil jedensfalls, so lange nicht genügende Geldmittel vorhanden sind, um für beide Richtungen genügende Lehrkräfte zu gewinnen, bei Errichtung einer höheren Gemeindeschule der Plan eines Gymnasii dem einer Bürgerschule vorzuziehen ist, wobei jedoch die Realien in genügender Weise vertreten sein müssen, wie dieses in jenem Entwürfe des Jahres 1833 und in dem späteren vom Jahre 1846 der Fall war. Denn während ein tüchtig ausgebildeter Gymnasiast jederzeit mit Leichtigkeit zu jedweden andern, vom Universitätsstudium divergirenden Berufe übergehen kann, weil die Gymnasialbildung vor allen Dingen ohne Berücksichtigung des spätern Berufs danach strebt, in dem Zöglinge den Menschen an sich auszubilden, wird umgekehrt der Schüler eines Realgymnasii nur schwer zum Universitätsstudium übergehen können. [?]

Aus diesen Gründen also suchte unsere Schule bisher in sich die Idee eines gelehrten Gymnasii zu realisiren, während sie durch genügende Vertretung der Realien auch für die Bedürfnisse der nicht studirenden Jugend sorgte. Um aber die Schule in diesem Streben zu unterstützen, wurden zunächst im Jahre 1850 für die sich den niederen Gewerben widmenden Schüler Elementarklassen errichtet. Es war diese Ausscheidung um deswillen von wesentlichem Nutzen für die Weiterentwicklung der Schule, weil von der Zeit an schon von unten herauf der Gymnasialkurs mehr ins Auge gefaßt, und weil dadurch die unteren Klassen vor einer dem Unterrichte schädlichen Ueberfüllung bewahrt werden konnten.

Zur Errichtung von Realklassen konnte um deswillen bisher nicht geschritten werden, weil zu einer solchen jedenfalls Geldmittel erforderlich sind, wie sie unserer Schule zeitßer nicht zu Gebote standen, und wie sie derselben erst die jegige Frequentz bieten kann. Erst jetzt ist es möglich, die für die Anforderung unserer Zeit

so nothwendige Theilnehmung in sich dadurch einigermaßen ausführen zu können, daß die beiden obersten Klassen in ein gelehrtes und in ein Realgymnasium getrennt werden sollen. — Diese Trennung war aber nicht bloß deswegen wünschenswerth, weil bisher die nicht für das Studium bestimmte Jugend in den altklassischen Sprachstunden theilweise unbeschäftigt blieb, sondern noch vielmehr um deswillen, weil durch eine solche Mischung von Gymnasial- und Realschule, wie sie zeitlich mehr oder weniger bestand, die für das Studium bestimmten Schüler zu sehr mit Arbeiten überbürdet und dadurch an dem für sie so nothwendigem Selbststudium behindert wurden.

Indem nun also jetzt, wie aus dem ausführlicheren Plane selbst deutlicher hervorgehen wird, für die eigentlichen Gymnasialklassen die alten Sprachen als Kern des Unterrichts geblieben sind, werden die Realschüler während der dadurch gewonnenen Zeit in den Naturwissenschaften und andern Realien ihrem spätern Lebensberufe entsprechender ausgebildet werden. Gestrichen sind für die erstern die römischen und griechischen Alterthümer als eine mehr der Universität angehörige Disciplin, und die Naturwissenschaften, mit Ausnahme der Physik. Das Wesentliche aus den erstern ist mit dem Geschichtscurus verbunden worden, und die für Jeden wünschenswerthe Einsicht in die Naturkunde wird hinlänglich in den unteren Klassen angebahnt werden, so daß sich Jeder bei innerm Triebe privatim weiter damit beschäftigen kann. Auf der andern Seite sind für die Realschüler die alten Sprachen in den oberen Klassen gestrichen worden; doch bleibt das Lateinische in den unteren Klassen auch für diese bindend, und zwar erstens wegen der allgemein anerkannten formalen Kraft dieser Sprache; zweitens um deswillen, weil unsere Jugend selten vor dem 15ten oder 16ten Jahre soweit entwickelt ist, daß sie sich vordem zu irgend einem Berufe bestimmt entscheiden könnte. Es sind sogar in *Secunda* für die Realschüler noch zwei Stunden für das Lateinische angelegt, sowohl um die lateinische Sprachkenntniß in ihnen einigermaßen zum Abschlusse zu bringen, als auch um ihnen auch in dieser Klasse noch den Weg zum Universitätsstudium offen zu halten, falls ihnen der betretene Weg nicht genügen sollte. Hierzu kommt aber außerdem eine bestimmte vorliegende Erfahrung des Auslands. Auch dort meinte man die lateinische Sprache als einen überflüssigen Ballast aus den Lehrplänen der Realschulen werfen zu können. Man ist aber überall, u. d. sehr bald zu dieser alten Lehrmeisterin zurückgekehrt, so daß sie sogar jetzt in mancher dieser Schulen sehr stark vertreten ist. Statt aller andern Gründe, die für das Lateinische noch angeführt werden könnten, möge also diese vorliegende Erfahrung unsere Maßregel schützen. Gemeinschaftlich haben beide Abtheilungen den Unterricht in Religion, Geschichte, Geographie und den neueren Sprachen. Eben so ist beiden hinlänglich die Gelegenheit geboten, sich in den technischen Fertigkeiten ihrem spätern Beruf gemäß auszubilden. Unterricht in den mathematischen Wissenschaften endlich ist in der für beide Richtungen nothwendigen Ausdehnung geboten. Somit hofft also das Schuldirectorium, durch diese Neuvertheilung manchen bisher gehegten Wunsch der Eltern erfüllt, so wie auch manchen bisher unvermeidlichen Uebelstand beseitigt zu haben, und es bleibt nur noch einem Einwurfe zu begegnen übrig, den man hier und da in den pädagogischen Zeitschriften gemacht hat, dem nämlich, daß eine solche Vereinigung zweier wesentlich verschiedener Anstalten dem einen oder andern Theile, und somit dem Ganzen schaden könne. — Wiewohl nun in dieser Beziehung nicht zu leugnen ist, daß eine vollständige Trennung für alle Gegenstände einer theilweisen vorzuziehen ist, daß

Geschichte und Geographie eigentlich für Gymnasiasten einen anderen Vortrag erheischen, als für Realschüler; so steht uns doch auch für diese unsere Einrichtung die Erfahrung hinlänglich zur Seite. Aus einem Berichte nämlich „über das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830“, dessen Verfasser wahrscheinlich der um dasselbe verdiente Ober-Schulrath Kohnrausch ist, geht hervor, daß die höheren Schulen in den kleinen Städten, die nicht die Mittel zu getrennten Gymnasien und Realschulen besitzen, ganz dem projectirten Plane ähnlich eingerichtet sind. Ueber eine solche Vereinigung beider Richtungen in einer organisch verbundenen Anstalt wird aber ferner berichtet, daß sich eine solche gerade dadurch so wohlthätig gezeigt habe, „daß der mehr auf das Ideale gerichtete Geist der humanistischen Bildung die Realschule vor dem Versinken in „den platten Materialismus bewahre, der praktische Sinn der Reallehrer dagegen „die oft einseitig in theoretische Abstraktion und Formalismus sich verlierende „Philologie erinnere, daß die Jugend auch für das Leben gebildet werden soll.“

Während so den oberen Klassen unserer Schule eine wesentliche Erweiterung bevorsteht, sind auch die unteren Klassen, die den Charakter eines Progymnasii haben, bei der Revision des Schulplans nicht unberücksichtigt geblieben. Vielmehr ist der Unterzeichnete darauf bedacht gewesen, auch hier einzelne Aufgaben, wie sie der Schulerziehung vorliegen, so gut als möglich zu lösen. Diese Aufgaben und die vorgeschlagenen Versuche ihrer Lösung verdienen aber wohl um deswillen auch hier berührt zu werden, da diese heutzutage jedenfalls sämtlichen Schulen zur Lösung vorliegen, und überall auf Mittel und Wege gefonnen wird, die darin enthaltenen Schwierigkeiten des Unterrichts zu erleichtern. Wenn nun der Unterzeichnete auch von dem Glauben weit entfernt ist, etwas Neues gefunden zu haben, so ist es doch nicht unmöglich, daß die von ihm vorgeschlagenen Abänderungen auch dem einen oder andern Berufsgenossen beachtenswerth und nützlich erscheinen könnten. Die berührten Schwierigkeiten des Schulunterrichts sind aber theils localer, theils allgemeiner Art.

Zu den localen gehört wohl jedenfalls die Menge der Sprachen, die wir den Kindern zu lehren genöthigt sind, wozu noch kommt, daß die Kinder meistens in die Schulen eintreten, ohne daß sie irgend eine Sprache richtig sprechen. Auf's Engste hängt damit ferner zusammen, daß auch die ganze Begriffsentwicklung unserer Jugend meistens eine höchst mangelhafte ist. Denn wo dem Kinde durch den Sprachunterricht des elterlichen Hauses die Möglichkeit benommen ist, frühzeitig den sich bildenden Begriffen eine bestimmte Sprachform zu geben, da bleiben die Begriffe gewiß eben solche Unformlichkeiten, wie die Sprache ist, mit der sie zum Schulunterricht herantreten. Hierzu kommt noch viel häufiger, daß das Leben im Elternhause durch Genußsucht ein so verflachtes ist, daß in der sterilen, sich nur um Vergnügungen und das tägliche Geschäftsleben drehenden Unterhaltung desselben dem Kinde zu einer Begriffserweiterung keine Gelegenheit geboten wird. Freilich ist in den meisten Fällen dieser Mangel an Vorstellungen und Begriffen nicht bloß durch die erwähnte, häusliche Erziehung herbeigeführt, sondern es ist dieser eben so oft die Folge theils der Größe unserer Stadt, theils speciell der klimatischen Verhältnisse unserer Gegend. Denn während die Kinder kleinerer Städte und Flecken sehr bald ins Freie gelangen und dort in Flur und Wald sich ihre Vorstellungen bereichern; während unter andern Himmelsstrichen die Kinder sich fast das ganze Jahr im

Freien herumtummeln können, müssen die Kinder unserer Stadt die größte Zeit des Jahres nicht nur innerhalb der beengenden Stadtmauern, sondern sogar innerhalb der Zimmer eingesperrt bleiben, wo wenig Neues ihre Wißbegierde anregen kann. Um so mehr muß es aber eine Hauptaufgabe der untern Klassen unsrer Schulen sein, diesem Mangel auf künstliche Weise durch Anschauungsunterricht und geist-erweckende Lectüre abzuhelfen. Man muß in denselben nicht bloß mechanischen Vele-unterricht erteilen lassen, sondern fast eben so viel Zeit darauf verwenden, ihnen ihrer Fassungskraft Entsprechendes aus dem Bereiche der Natur und des Menschenlebens vorzulesen, das ihnen Unverständliche zu erklären und sich auf katechetische Weise des Verständnisses der Kinder zu versichern. Dieselben müssen ferner nicht dictirt bekommen, nichts lernen, ohne begleitende Erklärung. So wird das Kind zu gleicher Zeit unvermerkt auf eine ihm angenehme Weise auch in der Sprache gefördert werden, und die Schule selbst wird ihm eine liebe Aufenthaltsstätte werden, während ein mechanischer Unterricht der Elemente ihnen die Schulzeit jedenfalls ver-leiden muß. So viel als möglich muß endlich das Gelesene oder Besprochene von Bilderverken begleitet sein, damit der gerade bei der Kinderwelt so thätige Gesicht-sinn das innere Ohr bei der Auffassung unterstütze. Diesen Grundsätzen gemäß ist denn zunächst der Unterricht in den beiden untersten Klassen verbessert worden, so daß die Schüler täglich wenigstens eine Sprech- oder Vorlesestunde haben, aus der sie für ihre Begriffswelt Etwas mit nach Hause nehmen können.

Um aber ferner der Sprachverwirrung abzuhelfen, die oft in den Köpfen der Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule herrscht, so ist es vor Allem nöthig, daß zuerst an einer Sprache eine sichere Basis geschaffen werde. In Berücksichti-gung dessen nun, daß die Unterrichtssprache der Schule die deutsche ist, wird in der untersten, der siebenten, Klasse dieser die meiste Zeit gewidmet werden. Weil aber selbst viele Kinder deutscher Eltern anfangs nur die russische Sprache sprechen, und diese die Landessprache ist, so beansprucht sie von unten herauf zunächst die meiste Unterrichtszeit. Deshalb wird diese weiterhin in der sechsten Klasse am meisten vertreten sein. Um aber auch die gehörige Zeit zu gewinnen, die Erlernung dieser Sprachen zu einigem Abschlusse zu bringen, ehe sie zur Basis und Vermitt-lung andrer Disciplinen dienen müssen *), ist nach dem neuen Entwurf das Fran-zösische in jenen beiden unteren Klassen fast ganz gestrichen worden. Nur aus Berücksichtigung der Kinder, die bereits mit einiger Kenntniß dieser Sprache ein-treten, sind dafür je zwei Stunden angelegt geblieben. Aber auch an diesen dürfen die Kinder erst dann Theil nehmen, wenn sie bereits vollkommen die beiden andern Sprachen lesen und einiges Verständniß derselben besitzen.

Dafür wird dann aber in Quinta das Französische bei seinem ersten Auftreten im Unterricht sehr stark, und zwar mit sieben Stunden vertreten sein. Ueberhaupt ist ferner für die Sprachen auch in den höhern Klassen der Grundsatz festgehalten worden, daß eine neue nicht eber auftritt, als bis die zunächst erlernte in dem Verstande und Gedächtniß einige Wurzel geschlagen hat. Dabei ist jede Sprache bei ihrem Auftreten so stark als möglich mit Stunden bedacht. Auf diese Weise konnte zweierlei erzielt werden. Erstens nämlich hilft man so den Kindern leichter und schneller über die ersten Schwierigkeiten hinweg, indem man die Eigenthümlichkeit

*) Siehe das Werk Vornann's über Erziehung S. 256—67.

des kindlichen Sinnes benützt, daß sie alles Neue mit größerer Lust erfassen. Zweitens wird dadurch erlangt, daß man das Kind von unten herauf gewöhnt, seine Thätigkeit auf einen Punkt zu concentriren. Zugleich begegnet man dadurch der Oberflächlichkeit, welche die Menge der jetzigen Unterrichtsgegenstände nur zu leicht erzeugt, und welche mit Recht als ein Fehler der jetzigen Jugend gerügt wird.

Somit kommen wir denn zum Schlusse noch auf eine Schwierigkeit alles heutigen Schulunterrichts, auf die Menge der Unterrichtsgegenstände zu sprechen. Mancherlei ist zwar bereits schon wieder aus den Unterrichtsplänen entfernt worden, was sich in den letzten Jahren aus der falschen Ansicht in diese geschlichen hatte, daß die Schule Alles lehren müsse. Aber immer ist noch genug des Nothwendigen übrig geblieben, und auch hier muß die Pädagogik Rath zu schaffen suchen, um der überbürdeten Jugend ihre Last zu erleichtern und ihr mehr Zeit zu der so nothwendigen Selbstbeschäftigung zu gewinnen. Hierbei ist denn jedenfalls der beste Ausweg, wie dies auch Herr Behm in seiner vor Kurzem hier in russischer Sprache erschienenen sehr beachtenswerthen Schrift über Erziehung vorgeschlagen hat, in jeder Klasse einen Unterrichtszweig zum Hauptsache zu machen. Hierzu scheinen sich mir aber eben am besten die Sprachen zu eignen, nicht Realien, wie Herr Behm will, und zwar aus dem Grunde, weil die letztern eine Harmonie im Unterrichte erfordern würden, wie sie wohl an einer kleinern Anstalt, nicht aber in einer größern Stadt angestrebt werden kann, wo ein Director es seinen Collegen sehr Dank wissen muß, wenn diese sich im Verlaufe des Monats ein bis zweimal zu einer größern Conferenz in pleno versammeln können. Der Sprachunterricht dagegen muß unwillkürlich bei einem guten Lehrpersonal in einander greifen, indem von selbst die eine zur Erklärung der andern herangezogen wird. — Hier bleibt es nur wünschenswerth, daß durch Schulconferenzen, Gleichheit der grammatischen Ausdrücke und der Lehrmethode erzielt und daß hinsichtlich letzterer ein allmähliches Aufsteigen von dem praktischen Erlernen zur Theorie beobachtet werde. — So wird denn in dem neuen Entwurf für Septima das Deutsche, für Sexta das Russische, für Quinta das Französische, für Quarta das Lateinische, für Tertia das Griechische der Hauptgegenstand sein. Eben so werden aber auch die andern Disciplinen in den einzelnen Klassen nach einander, und zwar der durchschnittlichen Klassenreihe gemäß auftreten. Denn auch hierin wird wohl, und namentlich hinsichtlich der mathematischen Disciplinen zuweilen gefehlt, daß z. B. die Algebra zu frühzeitig beginnt in einer Klasse, in der die Schüler der dazu nöthigen Abstraction noch nicht fähig sind. Vielleicht liegt überhaupt darin mit ein Grund, daß im Allgemeinen unter den Schülern, im Verhältniß zu ihrer Menge, wirklich gute Mathematiker durchschnittlich selten gefunden werden.

Diese Andeutungen, welche weiter auszuführen mir der Raum gebricht, mögen denn genügen, um die auch in den unteren Klassen beabsichtigten Aenderungen zu begründen und vor unrichtiger Beurtheilung zu bewahren. Somit bleibt nur noch der Wunsch auszusprechen übrig, daß auch dieser neue Plan weiter dazu beitrage, das Blühen unserer Anstalt zu fördern, daß es uns auch auf dieser neuen Bahn gelingen möge, dem geliebten Vaterlande, so wie dem Erhabenen Herrscherhause gebildete, fromme und getreue Unterthanen zu erziehen. Dazu gebe der himmlische Vater Seinen Segen!!!

St. Petersburg, den 16. Mai 1856.

E. Personalchronik.

Preußen. Neumann, Superintendent zu Gingst in Pommern, zum Regierungs- und Schulrath. Dr. Muther, Privatdocent in Halle, zum außerordentlichen Professor in der jurist. Facultät der Universität Königsberg. Dr. F. Heine, außerordentlicher Professor in Bonn, zum ordentlichen Professor der Mathematik an der Universität Halle. Dr. Pohl, Privatdocent, zum außerordentlichen Professor in der medizinischen Facultät der Universität Greifswald. Dr. Susemihl, Privatdocent, zum außerordentlichen Professor in der philos. Facultät der Universität Greifswald. Dr. Grube, ordentlicher Professor an der Universität in Dorpat, zum ordentlichen Professor der Zoologie an der Universität Breslau. Dr. Weierstraß, Professor am Gewerbe-Institut, zum außerordentlichen Professor der Mathematik an der Universität Berlin. Dr. Rega, Privatdocent an der Universität Breslau, zum außerordentlichen Professor in der medizinischen Facultät daselbst. Dr. Eisenhart, Privatdocent in Halle, zum außerordentlichen Professor in der phil. Facultät der Universität Halle.

Dr. Liebaldt, Direktor am Gymnasium zu Hamm, zum Direktor am Gymnasium in Sorau.

Zu Professoren ernannt: Dr. Gerhardt, Oberlehrer am französischen Gymnasium in Berlin.

Dr. Bormann, Subrector am Gymnasium in Bregenz, bei seiner Berufung an die Ritterakademie in Brandenburg.

Bigge, Oberlehrer am Gymnasium in Coblenz.

Dr. Wiechert, Oberlehrer am Kneiphöfchen Gymn. in Königsberg i. B.

Ezwalina, Oberlehrer am Gymnasium in Danzig.

Dr. Fund und Dr. Seemann, Oberlehrer am Gymnasium zu Culm.

Dr. Arnoldt, Oberlehrer am Gymnasium in Gumbinnen.

Guttmann, Prorector am Gymnasium zu Schweidnitz.

Zu Oberlehrern: An der Ritterakademie in Brandenburg Scoppewitz, Lehrer am Gymnasium in Sorau. Dr. Schulze, Lehrer an der Königl. Realschule in Berlin. Dr. Schwarze, Subrector am Gymnasium zu Guben, zum Oberlehrer am Gymnasium in Frankfurt a. O. Stridde, ordentlicher Lehrer am Gymnasium zu Glogau. Dr. Feaur, Oberlehrer vom Gymnasium in Paderborn, zum Oberlehrer an der Rh. Ritterakademie in Bedburg. Dr. Krahner, ordentlicher Lehrer vom F. W. Gymnasium in Posen, zum Oberlehrer am Gymnasium in Potsdam. Plath, Prediger und Hülfislehrer, zum Oberlehrer an der lateinischen Hauptschule der Frankeschen Stiftungen in Halle. Dr. Schulz, ordentlicher Lehrer vom Gymnasium in Duisburg, zum Prorector und Oberlehrer an der Realschule in Siegen. Dr. Marggraff, ordentlicher Lehrer am französischen Gymnasium in Berlin. Dr. Spengler, ordentlicher Lehrer am Gymnasium in Düren. Büning, ordentlicher Lehrer am Gymnasium in Reddinghausen. Lehmann, Bandom-Hegel, Dr. Weigand an der Realschule in Bromberg. Günzer an der höheren Bürgerschule in Sobernheim.

Zu ordentlichen Lehrern: Dr. Großfeld und Ueding, am Gymnasium in Reddinghausen. Dr. Botzon am Gymnasium in Lpd. Heinrichs am Gymnasium in Elbing. Lehnerdt, von der Realschule in Potsdam, am Gymnasium in Guben. Dr. Schmitz am Gymnasium in Düren. Badstübner, am F. W.

Gymnasium in Berlin. Hansen, am Gymnasium in Wehlar. Frand, am Gymnasium in Neu-Stettin. Dr. Liebig, Collaborator am Gymnasium in Dels., am Gymnasium in Görliß. Dr. Gekner, Lehrer der höhern Mädterschule in Breslau, am französischen Gymnasium in Berlin. Dr. Geist, am Gymnasium in Krotoschin. Petri, am Gymnasium in Essen. Dr. Liesegang, vom Gymnasium in Bielefeld, am Gymnasium in Duisburg. Waldeyer, am Gymnasium in Neuh. Grimme, vom Gymnasium in Münster und Dr. Bolpert, vom Progymnasium in Warendorf, am Gymnasium in Baderborn. Bachmann, vom Gymnasium in Herford, am Gymnasium in Bielefeld. Dr. Paul, am ev. Gymnasium in Glogau. Dr. Bremler, am Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin. Dr. Görliß, vom Gymnasium in Leobshüh. am kath. Gymnasium in Breslau. Scholz und Hoffmann, am Gymnasium in Gütersloh. Gekner, am Gymnasium in Schleusingen. Passow als Adj. am Pädag. in Putbus. Stumpf, am Gymnasium in Coblenz. Dr. Sch nelle, vom Gymnasium in Stettin, und Dr. Hoche, vom Gymnasium in Minden, als Adj. an der Ritterakademie in Brandenburg. Schneiderwirth, am Gymnasium in Feiligenstadt. Dr. Pöper und Dr. Strehle, am Gymnasium in Danzig. Fabricius, am Gymnasium in Rastenburg. Hanow, am Gymnasium in Ludau. Dr. Wegener, an der Löbenichtischen höheren Bürgerschule in Königsberg i. Pr. Röhl, Subrector von der Stadtschule in Grosse, an der höheren Bürgerschule in Crauden. v. Boguslawsky, vom Gymnasium in Anclam, zum Collaborator an der F. W. Schule in Stettin. Dr. Weeg und Dr. Blisse, an der Realschule in Münster. An der Realschule in Bromberg bestätigt: Schulz, Dr. Schulz, Dr. Kleinert, Bundschuh, Frey, Wollf. — Dr. Brandt, vom Gymnasium in Salzwedel, an der höheren Bürgerschule in Magdeburg. Dr. Stenzel, von der höheren Bürgerschule in Cüstrin, an der höheren Bürgerschule am Zwinger in Breslau. Dr. Gasda, als Collaborator, am Gymnasium in Dels. Kirchhoff zu Kempen und Rüpers zu Brühl, als Laubstumm-Lehrer. Herzberg, als Zeichenlehrer an der Ritterakademie in Brandenburg.

Röhr, Vicar, zum Religions- und ersten Lehrer am Schullehrer-Seminar in Posen.

IV. Archiv des Schulrechts.

P r e u ß e n.

Circular-Erlaß vom 23. Oktober 1856 — betreffend die Prüfung des Bedürfnisses bei Anträgen auf Bewilligung von Staatszuschüssen für das Elementar-Schulwesen. *)

Circular-Verfügung vom 6. März 1852 (Staats-Anzeiger Nr. 69. S. 366).

Bei den Anträgen, welche auf Grund meiner, des mitunterzeichneten Ministers der geistlichen u. Angelegenheiten, Circular-Verfügung vom 6. März 1852 von den königlichen Regierungen auf Gewährung von Zuschüssen aus allgemeinen

*) cf. Päd. Rev. 32, S. 1—61. Juni, 2. Abth. 1852.

Staatsfonds zur Unterhaltung von Elementarschulen gestellt worden sind, hat mehrfach die Bemerkung gemacht werden müssen, daß dergleichen Anträge und in Folge deren Bewilligungen aus allgemeinen Staatsfonds um deswillen nöthig geworden sind, weil unter den auf den Gemeinbehauhalt übernommenen Lasten manche sich befinden, welche von geringerer Wichtigkeit und Dringlichkeit als die Einrichtung und Unterhaltung der Elementarschulen sind, und deshalb erst dann auf das Gemeinde-Budget übernommen, resp. auf die Gemeinde-Mitglieder umgelegt werden sollten, wenn es vorher möglich gewesen, die für die Unterhaltung der Schulen erforderlichen Mittel zu beschaffen.

Indem wir daher die sich von selbst verstehende Voraussetzung besonders hervorheben, daß da, wo die Ortsgemeinden für die Unterhaltung der Schulen zu sorgen verpflichtet sind, mit in die vorderste Reihe der von den Gemeinden zu bedenkenden Ausgaben die für ihr Elementar-Schulwesen erforderlichen Kosten zu rechnen sind, und daß daher diesen, namentlich der Befriedigung materieller Interessen gegenüber, ein in der Natur der Sache begründetes Vorzugsrecht vor vielen anderen Auflagen gebührt, veranlassen wir die königliche Regierung, bei Prüfung des Bedürfnisses von Staatszuschüssen für Elementarschulen Ihr Augenmerk auch besonders darauf zu richten, ob nicht die Gemeinde-Budgets zum Nachtheil des Schulwesens mit anderen minder wichtigen und dringenden Ausgaben zu Unrecht belastet sind, und vermöge der Ihrerseits über den Gemeinde-Haushalt zu übenden Aufsicht, geeigneten Falls unter Einwirkung auf dessen Rectifizirung, das Nöthige zu veranlassen, daß nicht die Staatsfonds mit Ausgaben für das Schulwesen belastet werden, welche bei richtiger Veranlagung des Communal-Budgets von den Gemeinden selbst sehr wohl aufgebracht werden können.

Berlin, den 23 October 1856.

Der Minister der geistlichen u.
Angelegenheiten.
von Raumer.

Der Minister des Innern.
von Westphalen.

Der Finanz-Minister.
Im Auftrage.

An
sämmtliche königliche Regierungen.

O e s t e r r e i c h.

Vorschriften über die Prüfung der Candidaten des Gymnasial-Lehramts.
(24. Juli 1856.)

(Fortsetzung. Vergl. Bäd. Revue 47, S. 41 ff.)

§. 11. Form der Prüfung.

Jede Prüfung umfaßt vier Abtheilungen;

- I. die Hausarbeiten,
- II. die Clausurarbeiten,
- III. die mündliche Prüfung,
- IV. die Probelection.

I. Hausarbeiten. 1. Wenn die §. 2 bezeichneten Bedingungen der Zulassung erfüllt sind, so stellt die Prüfungscommission die Aufgaben zur häuslichen Bearbeitung, in der Regel drei, dem Candidaten zu.

Für eine derselben ist ein Thema allgemeineren, namentlich didaktischen oder pädagogischen Inhalts zu wählen, dessen Bearbeitung dem Candidaten Gelegenheit bietet, einerseits die erworbene philosophische Vorbildung zu bezeugen (§. 2, 1 b), anderseits insbesondere nachzuweisen, daß er das Verhältniß seines Faches zur Aufgabe der allgemeinen Bildung richtig aufgefaßt und über seine Behandlung im Schulunterrichte mit Erfolg nachgedacht hat.

Die andern häuslichen Aufgaben haben die speciellen Gegenstände der Prüfung in der Art zu umfassen, daß dem Candidaten Anlaß geboten werde, die Gründlichkeit seiner Fachkenntnisse zu beweisen. Candidaten, welche die Lehrfähigkeit für die classische Philologie erlangen wollen, haben eine dieser Aufgaben in lateinischer Sprache zu bearbeiten. Candidaten für eine lebende Sprache haben die häusliche oder, wenn dies zweckmäßiger erscheint, jedenfalls die Clausurarbeit in der betreffenden Landessprache auszuarbeiten.

2. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben wird dem Examinanden ein Zeitraum von zwölf Wochen bewilligt. Diese Frist kann, wenn der Candidat vor dem Ablaufe derselben um Verlängerung nachsucht, von der Prüfungscommission weiter erstreckt werden.

3. Bei der Ausarbeitung der häuslichen Aufgaben ist dem Candidaten nicht nur die Benützung der ihm bekannten literarischen Hülfsmittel gestattet, sondern es ist die nothwendige Kenntniß der Literatur des Gegenstandes und die Benützung aller ihm zugänglichen Hülfsmittel zu fordern. Bei Einlieferung dieser Arbeiten hat derselbe daher gewissenhaft und genau anzugeben, welche Hülfsmittel er zur Bearbeitung benutzt hat.

4. Wenn der Examinand zugleich mit seinem Lebenslaufe eine von ihm bereits im Druck erschienene Arbeit einreicht, so ist es dem Ermessen der Prüfungscommission überlassen, diese statt einer häuslichen Prüfungsarbeit gelten zu lassen und demgemäß zu beurtheilen, oder bei den sonst gesetzlichen Forderungen zu beharren.

§. 12. 1. Die eingelieferten Arbeiten übergibt der Director den betreffenden Mitgliedern der Commission zur Abgabe ihres Urtheils, mit welchem begleitet dieselben auch den übrigen Mitgliedern der Commission zur Kenntnißnahme mitgetheilt werden. Beides ist in möglichst kurzer Frist zu beendigen.

Bei der Beurtheilung ist eben so sehr auf die den Forderungen der §§. 6—10 entsprechende Gründlichkeit der Kenntnisse, als auf die Klarheit in Gedanken und Darstellung und auf die stilistische Correctheit und Gewandtheit zu sehen. In Betreff der Arbeit in lateinischer Sprache vergl. §. 6.

2. Wenn diese schriftlichen Arbeiten bereits genügend erweisen, daß der Candidat den gesetzlichen Forderungen nicht entspricht, so hat ihn die Prüfungscommission durch Ertheilung eines Zeugnisses von der Fortsetzung der Prüfung auszuschließen und auf eine bestimmte Zeit hin (§. 16. 3) abzuweisen, wovon die übrigen Prüfungscommissionen des Reiches amtlich in Kenntniß zu setzen sind.

Haben die schriftlichen Hausarbeiten Anlaß zur Zurückweisung nicht gegeben, so erhält der Examinand die Vorladung zur Clausurarbeit und zur mündlichen Prüfung.

§. 13. II. Clausurarbeiten. 1) Für jeden Gegenstand der Prüfung ist eine Clausurarbeit je zu zwölf Stunden und unter unausgesetzter strenger Aufsicht zu vollenden. Die Clausurarbeiten dienen vornehmlich dazu, zu ermitteln, wie weit der Examinand in seinem Studientreise auch ohne alle Hilfsmittel ein promptes und sicheres Wesen besitzt.

In Betreff der Geographie, dann der österreichischen Geschichte gilt die Bestimmung, daß jeder dieser beiden Gegenstände in einem der zwei schriftlichen Prüfungsstadien, entweder einer häuslichen oder einer Clausurarbeit, außerdem aber, (vgl. §. 14) in der mündlichen Prüfung vorzulommen hat.

2) An die Klarheit der Gedanken und Darstellung sind, da die Aufgaben mit Rücksicht auf das Ausmaß der Zeit und die Ausschließung aller literarischen Hilfsmittel bestimmt werden, dieselben Forderungen zu stellen, wie an die häuslichen Arbeiten, wenn auch die stilistische Form auf Grund der beschränkten Zeit einige Nachsicht beanspruchen darf.

Philologen haben die eine Clausurarbeit in lateinischer Sprache zu arbeiten, ohne Gebrauch eines Lexikons oder einer Grammatik.

3) Für die Correctur der Clausurarbeiten gelten dieselben Bestimmungen, wie für die häuslichen schriftlichen Arbeiten, insbesondere auch hinsichtlich der Ertheilung eines abweisenden Zeugnisses in Folge ungenügender Leistungen.

4) Die Zahl der Candidaten, welche in einer Clausurprüfung vereintigt werden mögen, hängt davon ab, wie viele zu gleicher Zeit mit voller Sicherheit beaufsichtigt werden können.

§. 14. III. Mündliche Prüfung. 1) Die mündliche Prüfung betrifft zunächst die Gegenstände, für welche der Candidat die Lehrbefähigung zu erwerben wünscht, und hat in diesen das Ergebnis der vorhergehenden Prüfungsstadien zu vervollständigen und zu sichern. Ueberdies ist für alle Candidaten die deutsche Sprache und die Unterrichtssprache (§. 10) und nebstdem für Candidaten des philologischen Gebietes die griechische und römische Geschichte (§. 6), für jene des geschichtlich-geographischen Gebiets die Philologie in dem §. 7 bezeichneten Umfange, Gegenstand der mündlichen Prüfung. Die Prüfungen aus den erwähnten Gegenständen sind von den betreffenden Fachmitgliedern der Commission, nämlich jenen für deutsche Sprache, Unterrichtssprache, Geschichte, Philologie vorzunehmen.

2) Es steht den Prüfungscommissionen zu, mehr als einen Examinanden zu derselben Zeit die mündliche Prüfung abhalten zu lassen, auch wenn diese nicht für dasselbe Gebiet des Gymnasialunterrichts die Lehrbefähigung nachsuchen, doch dürfen nicht mehr als drei Candidaten zugleich mündlich geprüft werden.

3) Bei dem mündlichen Examen muß der Director der Prüfungscommission ununterbrochen, und außer ihm müssen stets wenigstens zwei andre Mitglieder der Commission zugegen sein. Ueber die gesammte mündliche Prüfung ist ein Protokoll zu führen, und zwar, wenn mehrere zugleich geprüft werden, über jeden der Examinanden ein gesondertes.

§. 15. IV. Probelection. 1) Die Aufgabe zu der an einem Gymnasium des Prüfungsortes zu haltenden Probelection wird dem Examinanden, wenn alle bisherigen Prüfungsstadien günstigen Erfolg hatten, mindestens einen Tag vor Abhaltung der Lection zu reiflicher Ueberlegung gegeben, und ist ihrem Inhalte und der Höhe der Gymnasialklasse nach in ähnlicher Weise zu bestimmen, wie für die Clausurarbeiten.

Der Examinand hat in ihr zu zeigen, in wie weit er natürliche Lehrgabe besitzt und Anfänge zu ihrer Ausbildung gemacht hat.

2) Anwesend bei der Probelection müssen Seitens der Prüfungscommission sein: der Director derselben und dasselbe Mitglied, in dessen Gebiet die Aufgabe fällt; sie haben ein schriftliches Urtheil über den Befund der Probelection den Prüfungsacten beizugeben.

Seitens des Gymnasiums hat der Director oder der Klassenlehrer der Classe, in welcher die Lection gehalten wird, der Lection beizuwohnen, um die Schule sowie den Examinanden gegen etwaige disciplinarische Störungen zu schützen.

3) Examinanden, welche bereits vor ihrer Prüfung an Gymnasien beschäftigt waren, haben mit ihrer Meldung zur Prüfung zugleich ein Zeugniß des Directors des Gymnasiums über die von ihnen geübte Lehrthätigkeit beizulegen. Es steht den Prüfungscommissionen zu, nach Befund dieses Zeugnisses die Candidaten von der Ertheilung der Probelection zu dispensiren, in welchem Falle sie sich in dem Prüfungszeugniß auf das Zeugniß des Gymnasial-Directors zu berufen haben.

Wenn ein an einem Gymnasium angestellter Religionslehrer sich der Prüfung unterzieht, um die Befähigung zu erlangen, auch in andern Gegenständen an Gymnasien Unterricht zu ertheilen, so ist er, da seine mündliche Lehrweise bereits in anderer Weise erprobt ist, zu keiner Probelection zu verhalten.

4) Die Prüfungscommissionen haben danach zu streben, daß die drei letzten Theile des Examens, von den Clausurarbeiten an, von den nicht am Orte des Examens heimischen Examinanden im Laufe einer Woche beendet werden können.

§. 16. Entscheidung, ob der Examinand die Prüfung bestanden habe.

1) Nach Beendigung der sämtlichen Theile des Examens entscheidet nach vorausgegangener Besprechung die Prüfungscommission auf Grund der über die einzelnen Leistungen vorliegenden Urtheile, ob der Examinand die Prüfung bestanden habe oder nicht, und fügt diese Entscheidung nöthigenfalls mit den Motiven dem Protokolle (§. 14, 3) bei.

Die Prüfung ist für bestanden zu erachten, wenn der Examinand den Forderungen in den §§. 3 — 18 für jeden der zu seinem Prüfungsgebiete gehörigen Gegenstände genügt hat. In keinem der Prüfungsstadien können vorzügliche Leistungen in einem Gegenstande als Ersatz für Mängel in einem andern betrachtet werden.

2) Wenn bei genügender wissenschaftlicher Bildung die Probelection noch bedeutende Mängel zeigt, so sind diese zwar im Zeugnisse mit Entschiedenheit zu bemerken; sie haben aber ein abweisendes Urtheil nicht zu begründen, falls nur zu hoffen steht, daß der Examinand durch Aufmerksamkeit auf sich selbst und durch Uebung dieselben werde entfernen können.

3) Wenn die wissenschaftlichen Leistungen des Examinanden den gesetzlichen Forderungen nicht entsprechen, aber zugleich hoffen lassen, daß es ihm bei fortgesetztem Studium gelingen werde, dies zu erreichen, so hat ihn die Prüfungscommission unter Ertheilung eines bestimmten Zeugnisses über seine Leistungen für jetzt abzuweisen und zugleich die Zeit zu bestimmen, nach welcher frühestens sich derselbe wieder zum Examen vor einer Prüfungscommission melden dürfe. Nach erfolgter Zurückweisung kann die Wiederholung nicht früher als nach Verlauf eines Jahres stattfinden. Von dieser Entscheidung, sind die übrigen Prüfungscommissionen des Reichs amtlich in Kenntniß zu setzen.

4) Wenn endlich die ungenügende wissenschaftliche Bildung des Examinanden nicht einmal der Hoffnung Raum giebt, daß er im weiteren Studium das fehlende würde ersetzen können, oder die Probelection Mängel zeigt, deren Entfernung außer aller Wahrscheinlichkeit liegt, so hat die Prüfungscommission den Examinanden durch ein diese Entscheidung begründendes Zeugniß schlechthin, ohne Erlaubniß zu einem später zu wiederholenden Examen, abzuweisen und hiervon die übrigen Prüfungscommissionen des Reiches amtlich in Kenntniß zu setzen; dem Examinanden steht in solchem Falle der Recurs an das Unterrichtsministerium zu.

§. 17. Inhalt des Zeugnisses.

1. Das über das Examen auszustellende Zeugniß enthält.

a) das vollständige Rationale des Examinanden (Name, Ort, Tag und Jahr der Geburt, Religion, Schule, Universität, etwa erworbene frühere approbirende oder reprobirende Zeugnisse von Prüfungscommissionen);

b) die Angabe der Gegenstände der häuslichen und der Clausurarbeiten, dann der gesammten mündlichen Prüfung und der Probelection, jedes zugleich mit dem über die Leistungen gefällten Urtheilen;

c) das Gesamturtheil der Commission, ob derselbe als lehrfähig erkannt worden sei oder nicht; und im ersten Falle, für welche Gegenstände, welche Höhe der Gymnasialclassen, mittelst welcher Unterrichtssprache. Wird die Befähigung in Anspruch genommen, sich mehr als einer Sprache beim Unterrichte zu bedienen, so hat sich das Zeugniß hinsichtlich jeder derselben auszusprechen.

Wenn der Candidat nicht als lehrfähig erkannt wird, so ist zu bemerken, auf wie lange Zeit derselbe, oder daß er für immer zurückgewiesen sei.

Da die Abstufungen der erreichten Höhe der Befähigung im Contexte des Zeugnisses ersichtlich gemacht sind, so ist die Approbation am Schlusse desselben einfach ohne weiteren Beisatz auszusprechen. Wenn aber ein Candidat von den §. 5, 3 zugestandenen Erleichterungen Gebrauch gemacht hat, so ist in seinem Zeugnisse ausdrücklich anzugeben, daß er mit Rücksicht auf seine bereits erworbene, oder unter der Voraussetzung der noch zu erwerbenden Befähigung für den Religionsunterricht an Gymnasien geprüft worden sei, weil die Wirksamkeit seines Zeugnisses von der Bedingung seiner Anstellung als Religionslehrer abhängig sein wird.

2) Wenn ein Examinand das Examen, sei es für das Unter- oder Obergymnasium, bestanden hat, so hat er das Recht, zu einer Ausdehnung seiner Lehrbefähigung auf die höheren Classen oder zur Erwerbung der Lehrbefähigung in noch anderen Gegenständen, eine weitere Prüfung nachzusuchen, falls er der Prüfungscommission in der §. 2, 1 d bezeichneten Weise die Ueberzeugung verschafft, daß er die erforderlichen Studien gemacht habe. Die neue Prüfung ist durch sämmtliche Stadien mit Ausnahme der Probelection durchzuführen.

§. 18. Wirkung des Zeugnisses.

1) Das Zeugniß, daß ein Examinand die Prüfung bestanden habe, berechtigt ihn zunächst das Probejahr (vergleiche §. 19 f.) an einem Gymnasium zu bestehen, an dem die Unterrichtssprache, für welche der Candidat approbirt wurde, in Anwendung ist, und macht ihn dann fähig, falls die für jedes Gebiet der Prüfungsgegenstände gestellten Bedingungen vollständig erfüllt sind (vergl. §. 5, 4.), an Gymnasien der bezeichneten Art angestellt zu werden.

2) Wenn nach Ablauf von drei Jahren seit der Abhaltung des Probejahres ein Candidat nicht als Gymnasiallehrer angestellt ist, so hat er nachzuweisen, daß er in der Zwischenzeit als Lehrer seiner Fächer an einer Mittelschule sich verwendet, oder daß er in diesen Fächern fortwährend ernstlich gearbeitet hat. Diese Nachweisung ist vor einer Prüfungscommission zu führen, welche, wenn sie dieselbe genügend befindet, das früher ertheilte Zeugniß durch eine demselben anzuschließende Bemerkung noch fernerhin für gültig erklärt. Wird die Nachweisung nicht oder in nicht genügender Weise geliefert, so ist die Prüfung zu erneuern, wobei nach Umständen die häuslichen Arbeiten erlassen werden können, die Nachsicht der Clausurarbeiten oder der mündlichen Prüfung dagegen niemals stattfinden kann. Die Probelection und das Probejahr sind nicht zu erneuern.

§. 19. Probejahr

1) Nach bestandnem Examen hat jeder Candidat sich ein Jahr lang an einem Gymnasium zur praktischen Ausbildung seiner Lehrfähigkeit beschäftigen zu lassen.

2) Das Probejahr kann nur an einem öffentlichen Gymnasium bestanden werden.

Der Candidat kann das Kronland dazu wählen, das Gymnasium aber wird von dem Schulrathe der betreffenden Statthalterei (Landesregierung, Statthaltereiabtheilung) des Kronlandes bestimmt. Dieser hat dabei vor allem den pädagogischen Zweck des Probejahres zu beachten: außerdem verdienen die Bedürfnisse der einzelnen Gymnasien und billige Wünsche des Candidaten Berücksichtigung.

3) Der Director des Gymnasiums bestimmt nach Maßgabe des vom Candidaten vorgelegten Zeugnisses und mit Berücksichtigung der Bedürfnisse seiner Anstalt die Lehrgegenstände und die Classen, in welchen der Candidat Unterricht zu ertheilen hat, und setzt ihn über die Lehraufgabe der Classen, über die an die Schüler zu stellenden Forderungen, die zu haltende Disciplinordnung und die allgemein bestehenden Schulvorschriften in genaue Kenntniß.

4) Es dürfen dem Candidaten nicht mehr als sechs Stunden wöchentlich, und nicht mehr als höchstens zwei verschiedene Classen übertragen werden; nur in dem Falle, daß nothwendige Supplirungen die Kräfte des Lehrcollegiums übersteigen, und ein Candidat sich im bisherigen Theile seiner Lehrfähigkeit bereits als tüchtig bewährt hat, kann ihm eine größere Anzahl von Lehrstunden und nach Umständen auch in mehr als zwei Classen aufgetragen werden.

5) Die ihm übertragenen Lehrstunden hat der Probecandidat zwar selbständig zu geben, aber so, daß er dabei einer speciellen Aufsicht des Directors und des Classenlehrers der jedesmaligen Classe unterstellt ist und sich ihren Weisungen streng unterzuordnen hat.

Der Director und der Classenlehrer haben die Verpflichtung, vorzüglich in der ersten Zeit, die Lehrstunden des Candidaten häufig zu besuchen, und ihm nachher ihre Bemerkungen über Mängel in der Methode oder Disciplin zur Nachachtung auszusprechen; in ihrem Verhalten gegen den Candidaten während der Lehrstunden selbst haben sie auf das strengste alles zu vermeiden, was dessen Autorität bei den Schülern beeinträchtigen könnte.

Andererseits hat der Probecandidat, um sich eigene Anschauung der Methode und Disciplin geübter Lehrer zu verschaffen, häufig in den Lektionen von Lehrern

der Anstalt, namentlich des Hauptlehrers seiner Classe und derjenigen Lehrer, die gleiche Gegenstände mit ihm in andern Classen behandeln, zu hospitiren.

6) Leichtere Strafen in den Lehrstunden hat der Candidat selbst zu verfügen das Recht, unter unmittelbarer nachheriger Anzeige an den Classenlehrer; die Verfügung von schweren Strafen hat er dem Classenlehrer zu überlassen, dessen besondere Aufgabe es ist, in diesem, für den angehenden Lehrer meistens schwierigen und gefährlichen Punkte dem Candidaten rathend zur Seite stehen, und dessen Ansehen zweckmäßig zu unterstützen, wie es überhaupt der ganze Lehrkörper als eine Pflicht gegen seine Schule und gegen seine Berufsgenossen ansehen wird, durch collegialisches Verhalten zu dem Candidaten seine Stellung am Gymnasium zu erleichtern und zu befestigen.

7) Uebrigens ist der Prob.-candidat den Bestimmungen der allgemeinen Schulgesetze und der speciellen Schulordnung seiner Anstalt, sowie den Anordnungen des Directors in gleicher Weise zum Gehorsam verpflichtet, wie jeder angestellte Lehrer; namentlich hat er die Lehrerconferenzen regelmäßig zu besuchen und ist dort zum Abgeben seiner Stimme über Leistungen und sittliches Verhalten der Schüler in seinen Gegenständen und Lehrstunden, sowohl im Laufe des Schuljahres, als bei der Frage nach Versetzung und Classification, so verpflichtet wie berechtigt. In allen übrigen Fällen hat der Candidat in der Conferenz nur eine beratende Stimme.

§. 20.

1) Wenn die didaktischen oder pädagogischen Fehler des Probecandidaten oder sein sonstiges Verhalten dem Gymnasium, an welchem er beschäftigt ist, nachtheilig zu werden drohen, so hat der Director das Recht, nach Beendigung des ersten Semesters und in dringenden Fällen sogar sogleich der Thätigkeit des Candidaten an seinem Gymnasium ein Ende zu setzen. Er hat darüber die Ansicht des Lehrkörpers anzuhören, dann nach seiner Ueberzeugung zu entscheiden und die geschehene Entlassung eines Candidaten unter Beilegung des Protokolles über die Ansichten des Lehrkörpers sofort an die vorgesetzte politische Landesstelle zu berichten. Diese hat je nach Art der Gründe, welche die Entfernung des Candidaten veranlassten, entweder ihn unter den geeigneten Weisungen an ein anderes Gymnasium zur Fortsetzung seines Probejahres zu schicken oder erforderlichen Falles wegen Zurückweisung desselben vom Lehramte einen Antrag an das Ministerium zu stellen.

2) Nach Ablauf des Probejahres hat der Director auf Grund einer Berathung mit den Classenlehrern der Classen, in welchen der Probecandidat beschäftigt war, ein von ihm und diesen Classenlehrern zu unterfertigendes Zeugniß auszustellen, in welchem die Gegenstände und Classen, worin der Candidat unterrichtet hat, bezeichnet und der Grad der von ihm bewiesenen Fertigkeit im Unterrichte und in Aufrechterhaltung der Zucht unverholen beurtheilt wird. Eine Abschrift des Zeugnisses ist dem zu erstattenden Jahresberichte über das Gymnasium beizulegen. Erst durch dieses Zeugniß wird unter der Erfüllung der §. 5, 4 bezeichneten Bedingung die Befähigung zur Anstellung als ordentlicher Lehrer vollständig erworben.

3) Die Leistung des Probejahres giebt dem Candidaten nur in dem Falle einen Anspruch auf Remuneration für die von ihm erteilten Stunden, wenn er über die gesetzmäßige Zahl von sechs wöchentlichen Stunden beim Unterrichte beschäftigt war. In diesem Falle kann der Director bei der politischen Landesstelle eine Remuneration beantragen.

§. 21. Gebühren.

Für das Abhalten der Prüfung hat jeder Candidat die Lage von zehn Gulden zu bezahlen; die Verpflichtung zur Erlegung derselben ist unabhängig davon, ob der Candidat beim Examen besteht oder nicht.

Die Lage wird beim Empfang der Zuschrift der Prüfungscommission, durch welche die Aufgaben zu den schriftlichen häuslichen Arbeiten mitgetheilt werden, vom Candidaten an die durch die Prüfungscommission bezeichnete Cassé bezahlt. Dieselbe Lage ist für jedes weitere Examen zu erlegen.

§. 22. Geschäftsführung.

1) Sämmtliche Prüfungscommissionen stehen unmittelbar unter dem Ministerium für Cultus und Unterricht.

2) Der Director jeder Prüfungscommission hat die Correspondenz mit dem Ministerium und den Candidaten zu führen, und die Acten der Prüfungscommission in geschäftsmäßiger Ordnung zu halten.

3) Diese Acten sind:

a) allgemeine, enthaltend die allgemeinen Verordnungen des Ministeriums auf Anfragen der Prüfungscommission und ähnliche.

b) Personalacten.

Ueber jeden Candidaten, welcher dem Examen vor einer Prüfungscommission sich unterzieht, wird ein eigenes Actenstück angelegt, welches enthalten muß: das Gesuch des Candidaten nebst Angabe der Zeugnisse und ihres Inhaltes; den Lebenslauf desselben, die etwaigen Entscheidungen des Ministeriums bei Zweifeln über Zulassung des Candidaten zum Examen, die Zuschriften der Prüfungscommission an den Candidaten, die schriftlichen Arbeiten desselben, das Urtheil der Prüfungscommission über die schriftlichen Arbeiten und die Probelection, das Protokoll über die mündliche Prüfung und über die Schlußberatung der Prüfungscommission, das demselben erteilte Zeugniß.

4) Die Personalacten sind am Ende eines jeden Schuljahres an das Unterrichtsministerium zur Einsicht einzusenden.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Die Zukunft der Volksschule, oder: drei Gespräche über Gottesdienst, Seelsorge und Unterricht für die Jugend. Ein Buch für Alle, die ein Herz für die Volkserziehung haben. Leipzig, Luppe. 176 S.

G. Glode, Goldenes Schachästlein für unsre deutsche Jugend. Eine Mitgabe auf die Lebensreise. Naumburg, Garde. 168 S., 7 1/2 Sgr.

Lh. Bade, der Scalpiäger, oder der amerikanische Robinson. Mit über 100 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Spamer. 204 S. 1 Thlr.

C. I. K. Mezger, Prof. am phil.-theol. Seminar in Schönbühl, Hebräisches Uebungsbuch für Anfänger. Eine Zugabe zu H. Ewalds hebr. Sprachlehre für Anfänger. Mit einer Schreibvorschrift. Leipzig, Sahn. 183 S.

Dr. W. H. Blume, Praktische Schulgrammatik der lateinischen Sprache für Gymnasien, Realschulen und Progymnasien. Mühlheim a. d. Ruhr. 266 S. 18 Sgr.

A. Ruhr, Oberlehrer an der Fr.-Wilb.-Schule in Stettin, Schulgrammatik der lateinischen Sprache. Berlin, Reimer. 266 S. 17½ Sgr.

C. I. Burchard, Dir. des Gymn. zu Bielefeld, Lateinische Schulgrammatik für die untern Gymnasialklassen. Nebst Uebungsbeispielen zum Uebersetzen ins Lateinische und einem Lesebuche. 7. Auflage. Leipzig, H. Schulze. 408 S.

G. de Castres, ¿Habla v. Castellano? oder die nützlichsten und nothwendigsten spanisch-deutschen Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen u., nebst einer kurzgefaßten Grammatik der spanischen Sprache. Leipzig, Wengler. 152 S. 12 Sgr.

Dr. D. Lange, Prof. in Berlin, Grundriß der deutschen Sprachlehre. 4te umgearbeitete Auflage von Neumann; das Wissenswertheste aus der deutschen Sprachlehre. Berlin, Gärtnert. 34 S. 2½ Sgr.

A. Lüben, Rector in Merseburg, Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Nach method. Grundsätzen geordnet und bearbeitet. 2te verb. Aufl. Leipzig. Brandstetter. 44 S. 3 Sgr.

Dr. G. Michaelis, Rector der Stenographie an der Universität in Berlin. Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung. Zugleich als zweiter Theil zu der Schrift des Verfassers: die Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung, vom Standpunkte der Stolze'schen Stenographie beleuchtet etc. Berlin, Dunder, 116 S. 16 Sgr.

H. Plate, Guide to English and German conversation being a necessary companion to every grammar. For schools and private instruction. Bremen, Hesse. 243 S. M. u. d. L. Anleitung zum mündlichen Gedankenausdruck in der engl. und deutschen Sprache.

Dr. Brenneke, Dir. der Realschule in Posen, Schulgrammatik der englischen Sprache; in Beispielen für Anfänger bearbeitet. Posen, Heine. 76 S.

Dr. D. Fiebig, Do you speak English? oder die nützlichsten und nothwendigsten englisch-deutschen Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen. Nebst Lesebüchern und Uebungen für die Aussprache des Englischen. 6te Aufl. Leipzig, Wengler. 236 S. 12 Sgr.

Dr. C. Kleinpaul, Elementarbuch der dänischen Sprache. Altona, Verlags-Bureau. 96 S. 11¼ Sgr.

C. H. Dr. Heilbut, Landrabbiner, Rabbinische Chrestomathie für Universitäten, Seminarien und jüdische Volksschulen. Hannover, Hahn. 109 S. 12¼ Sgr. [Haupt- und Sauppesche Sammlung.] 1. Th. Rod, Ausgewählte Romödien des Aristophanes. 3. Bdchn. Die Frösche. 224 S. 14 Sgr.

— — 2. W. Weissenborn. Titi Livi ab urbe condita libri. 5 Bd. Buch XXIV—XXVI. 339 S. 20 Sgr.

— — 3. Fr. Kraner, C. Julii Caesaris Commentarii, erklärt. 2. Band. Commentarii de bello civili. Berlin, Weidmann. 295 S. 20 Sgr.

H. Lapray. Recueil de petits contes, des poésies etc. pour la jeunesse. Serie 1. Nr. 1—6, à 32 S. à 2 Ngr. Leipzig, Wengler.

C. Geißler. Album deutscher Poesie für Deutschlands Jugend, vom frühen Kindesalter bis zur höheren Entwidlung als Jüngling und Jungfrau, in geordneter Stufenfolge zur Einführung derselben in unsere poetische Nationalliteratur und als Bildungsbuch für Schule und Haus. Plauen, Schröter. 324 S. 20 Sgr.

E. Oltrogge. Auswahl aus der deutschen Dichtung von der ältesten Zeit

bis auf die Gegenwart in chronologischer Anordnung, mit kurzen Biographien der Autoren und Einführung ihrer vornehmsten Werke, zum ersten Unterricht in der Geschichte der schönen Literatur der Deutschen. Paderburg, Herold. 524 S. 1 Thlr.

Dr. Lehmann, Director des Gymnasii in Marienwerder, Borussia, Sammlung deutscher Gedichte aus dem Gebiete der Geschichte Preussens. Für Schule und Haus. Mit Anmerkungen. Zweite verbesserte Auflage. Marienwerder, Jacoby. 396 S.

Herzog, Director und Consistorialrath, Stoff zu Rilkischen Uebungen in der Muttersprache. Für Gymnasien und höhere Lehranstalten. In ausführlichen Dispositionen und kürzeren Andeutungen. Sechste verbesserte Auflage. Braunschweig, Schwetschke. 420 S.

L. Gittermann, Deutschland, seine Natur, Geschichte und Sage, von seinen Dichtern besungen. Magdeburg, Fabricius. 296 S. 25 Sgr.

C. Oltrogge, deutsches Lesebuch. Elementarcurfus. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover, Hahn. 416 S. 20 Sgr.

Dr. A. Büchner, Professor am Collège libre zu Valenciennes, Geschichte der englischen Poesie. Von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Darmstadt, Diehl. 1. Bd. 368 S. 2. Bd. 400 S.

Peter Goodmann, Pretty stories for little readers. Serie 1, Nr. 1—6, à 32 S. à 2 Sgr. Leipzig, Wengler.

C. III. G. H. Perz, Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum ex Monum. Germ. hist. recendi fecit. A. u. d. L. Vita Heinrichi IV., imperatoris ex rec. Wattenbachii. Hannover, Hahn. 34 S. 5 Sgr.

A. v. Groussaj, Hptm., Handbuch der alten Geschichte Europa's in Verbindung mit Erläuterungen, Citaten und anregenden Fragen. Zum Schul- und Selbstunterricht. Posen, Merzbach. 232 S.

J. Beder, Brandenburgisch-Preussische Geschichte, für Bürger-, Real- und Mädterschulen. Dritte mit Rücksicht auf die 3 preuss. Regulative umgearbeitete Auflage. Altona, Verlags-Bureau. 116 S. 5 Sgr.

F. Körner, Oberlehrer an der Realschule in Halle, Vaterländische Bilder aus Preussen. In Schilderungen aus Natur, Geschichte, Industrie und Volksleben. 2. Band. I. Vaterländische Bilder aus Schlesien und Posen. II. Vaterländische Bilder aus Pommern. Mit 80 eingedruckten Abbildungen etc. Leipzig, Spamer. 118 und 60 S.

Dr. L. Stade, Lehrer am Gymnasium zu Rinteln, Erzählungen aus der alten Geschichte in biographischer Form. 2. Theil. Römische Geschichten. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Oldenburg, Stalling. 220 S.

Dr. Eisenlohr, Seminar-Recteur in Rürtingen, Das Volk Israel unter der Herrschaft der Könige. Ein Beitrag zur Einführung in die neueren Versuche einer organischen Auffassung der israelitischen Geschichte. 2. Theil. Mit chronologischen Tabellen, Verzeichniß der Bibelstellen und Karte von Palästina. Leipzig, Brandstetter. 409 Seiten.

C. V. W. Mint, Lehrer in Crefeld, Lehrbuch der Geometrie. Zweite umgearbeitete Auflage. Crefeld, Schüller. 198 S.

Dr. A. Dilling, Gymnasiallehrer, Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der besondern und allgemeinen Arithmetik, sowie aus der Lehre von den Gleichungen oder Algebra. Zum Gebrauche der Gymnasien, Real-, höheren Bürger-schulen etc. Braunschweig, Schwetschke. 432 S.

M. Jakobs, Professor am Joachim. Gymnasium in Berlin, Mathematisches Schulbuch für die mittleren Gymnasialklassen. Berlin, Weidmann. 165 S.

C. VI. Dr. C. Fiedner, Hauptlehrer an der Realschule in Hanau, Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen und einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend. Zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in höheren Unterrichtsanstalten und besonders beim Selbstunterricht. 1. Abth. Die Aufgaben und physikalischen Tabellen. 114 und 22 S. 2 Abth. Die Auflösungen. 147 S. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, Vieweg.

J. W. Schmitz, Allgemeine Naturkunde. Gedrängte wissenschaftliche Abhandlung der großen Naturerscheinungen auf der Erde und im Weltraum. 128 S. Köln. Selbstverlag.

A. v. Moos, Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitaden für Schüler von Gymnasien, Militair- und höhern Bürgerschulen. Für einen stufenweisen Unterrichtsgang berechnet und entworfen. Drei Abtheilungen. Sechste berichtigte Auflage. Berlin, Reimer. 322 S.

Dr. Stöckner, Lehrer an der Realschule in Annaburg, Elemente der Geographie in Karten und Text methodisch dargestellt. 1. Cursus 11 Karten und 11 Seiten Text. 15 Sgr. 2. Cursus 13 Karten und 13 Seiten Text. 24 Sgr. 3. Cursus 18 Karten und 18 Seiten Text. 28 Sgr. Annaburg, Rudolph.

C. VII. Dr. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Auflage. Herausgegeben von Dr. A. Diesterweg. Ausgabe in 15 Heften, à 10 Sgr. 1. Heft S. 1–160. Braunschweig, Schwetische.

H. Stahl, Die Wunder der Wasserkunst. Bilder und Schilderungen für Jung und Alt. Mit über 100 eingedruckten Abbildungen u. Leipzig, Spamer. 192 S. 1 Thlr.

Dr. A. Grafenhan, Geographischer Leitaden für die untersten Gymnasialklassen. Gisleben, Ruhnt. 53 S.

Dr. J. Leunis, Professor am Gymn. Joseph. in Hildesheim, Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper u. für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 3. Theil. Oryctognosie und Geognosie. Zweite verbesserte und mit der etymol. Erklärung der Namen vermehrte Auflage. Mit 431 eingedruckten Abbildungen. Hannover, Hahn. 323 S. 22 Sgr.

Th. Schmidt, Lehrer an der Fr. W. Schule in Stettin, Zur naturgeschichtlichen Statistik der in Pommern ausgerotteten Säugethiere. Jubelschrift zur 400jährigen Stiftungsfeier der Universität Greifswald. Stettin, Gengensohn. 100 S.

D. R. Müller, Das Buch der Pflanzenwelt. Botanische Reise um die Welt. Versuch einer kosmischen Botanik. Den Gebildeten aller Stände und allen Freunden der Natur gewidmet. 1. Bd. Vorbereitung zur Reise. Mit 200 eingedruckten Abbildungen etc. Leipzig, Spamer. 290 S. 1 Thlr.

E. A. Hoffmässler, Die vier Jahreszeiten. Volksausgabe, 2. — 4. Hft. Mit einer Vegetations-Ansicht und 95 eingedruckten Illustrationen u. Gotha. Scheube. S. 81–285.

Dr. G. Sandberger, Gymnasiallehrer in Wiesbaden, Der Erdrörper, ein kosmisches Ganzes. Für Gebildete in allgemein faßlichen Umriffen dargestellt. Mit 25 Holzschnitten u. Hannover, Hahn. 150 S. 1 Thlr.

J. Clemenz, Naturgeschichte des innern Erdballs, oder die Urmwelt. Für die Jugend. Mit zahlreichen Abbild. Hamburg, Meißner. 1te Lief. 64 S. 6 Sgr.

(**F. G. Wied.**) Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Industrien. 1. Heft. Die Geschichte des Papiers. Die Erfindung der Buchdruckerkunst. Der Naturfelbstdruck. 2. Heft. Die Holzschnidekunst, der Kupfer- und Stahlstich. Der Steindruck. Die Stenographie. Die Daguerreotypie und Photographie. 3. Heft. Schießpulver und Schießwaffen. Electricität, Magnetismus und Galvanismus. Blitzableiter. 4. Heft. Telegraphie. Teleskop. Mikroskop. 5. Heft. Luftballon. Leuchtgas und Leuchtstoffe. Mit vielen Illustrationen. Leipzig, Spamer. Preis jedes Heftes 5 Sgr.

C. VIII. C. Hentschel, Evangelisches Schulchoralbuch. Auswahl der vorzüglichsten Kirchenmelodien nach der in Sachsen üblichen Lesart, sowie zugleich nach der ursprünglichen Notation. 2. Abtheilung. 57 Choräle. Leipzig, Merseburger. S. 32—64. 1¼ Sgr.

B. Widmann, Sammlung polyphoner zwei- und dreistimmiger Uebungen und Gesänge für höhere Töchterschulen und Mädcheninstitute. Methodisch geordnet. Leipzig, Merseburger. 1. Heft. 40 zweistimmige Uebungen und Gesänge. 32 S. 5 Sgr. 2. Heft. 30 dreistimmige Uebungen und Gesänge. 40 S. 6 Sgr.

G. W. Körner, Urania oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutschlands Organisten, Volksschullehrer und alle Freunde der religiösen Musik. 14. Jahrgang. Jährlich 12 Nummern. Leipzig, Körner. 15 Sgr.

B. Widemann, Liederquelle. 100 Gedichte für die Jugend von **A. Enslin** mit 1-, 2- und 3stimmigen Original-Compositionen und Volksweisen herausgegeben. Erfurt, Körner. Heft 3 und 4 à 2 Sgr. 108 S.

A. Löchner, Patriotisches Volksgesangbuch. Sammlung der besten Königs-, Vaterlands-, Kriegs- und Soldatenlieder mit Singweisen in Noten. Für Preussens Heer und Volk bearbeitet. Erfurt, Körner. 80 S. 5 Sgr.

C. Deicke, Lehrer am Gymnasium in Nordhausen, Ueber die Verbindung der Elementarstufe des Zeichnens mit den Elementen der geometrischen Formenlehre beim Schulunterricht. Mit Bezug auf desselben Verfassers Zeichenhefte für Schüler. 1. Heft: die gerade Linie in ihren Verbindungen und Zusammenstellungen. 108 Uebungen. 2. Heft: die Bogenlinie in ihren Verbindungen und Zusammenstellungen. 93 Uebungen. Nordhausen, Büchting. 21 S. 3¼ Sgr. Die Zeichenhefte à 7½ Sgr.

G. Hedmann, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Mannheim, Uebungs- und Vorlegeblätter nebst verschiedenen Schreibnezen zur neuesten Tact-, Schön- und Schnell-Schreibmethode für Volks-, Gewerbe- und Militärschulen, sowie auch für höhere Lehranstalten und zum Selbst-Studium. 1. Cours. 1 Bogen deutsche und englische Schrift 6 Kr. 2. Cours. 1. Heft deutsche Currentschrift 12 Kr., 2. Heft Engl. Rond- und Zierschriften 15 Kr.

Verf. Anleitung zu den Uebungs- und Vorlegeblättern etc. 20 S. 12 Kr. Dabei Schreibneze à 3 Kr. Mannheim, Högrefe.

C. IX. G. Jatho, Conrector am Andr.-Gymnasium zu Hildesheim, Pauli Brief an die Galater nach seinem inneren Gedankengange erläutert. Hildesheim, Gerstenberg. 80 S.

J. Böhr, Lehrer in Bunszlau, Gesangbuch für christliche Volksschulen. 2. vermehrte Ausgabe. Berlin, Wohlgemuth. 196 und 34 S. 6 Sgr.

D I. Der Schreib- und Lesehäher in der Elementarklasse der Volksschule. 5. Auflage. Friedberg, Wiebernagel. 100 S. 2½ Sgr.

F. Kieffer, Lehrer in Cassel, Lehr-, Lese- und Aufgaben-Buch für die Mittelklassen der katholischen Volksschulen. 1. Theil. Sprachbuch. 160 S. Mit Gutheißung des bischöflichen Ordinariats. Mainz, Scholl.

Derselbe, Lehr-, Lese- und Aufgaben-Buch für die Unterklassen der katholischen Volksschulen. 2. Aufl. 1. Abth. 55 S. 2. Abth. 64 S. Mainz, Scholl.

J. Seffer, weiland Inspektor des Schullehrerseminars in Alfeld, Erstes Hülfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Kinder in Elementarschulen. 7. Auflage. Hannover, Hahn.

Baumgart und Wopsche, deutsches Lesebuch für die oberen Abtheilungen ein- und mehrklassiger Elementarschulen in der Stadt und auf dem Lande. Frankfurt a. O., Tröwitsch. 411 S. 10 Sgr.

Dieselben, Kleine deutsche Bibel für den verbundenen Lese-, Schreib- und Rechtschreib-Unterricht. Frankfurt a. O., Tröwitsch. 3 Sgr.

D. II. Wopsche, Aufgaben zum Rechnen. Heft 1. Aufgaben zum Zifferrechnen über die vier einfachen Rechnungsarten mit unbenannten Zahlen. 27 S. Heft 2. Desgleichen mit mehrfach benannten Zahlen. 32 S. Heft 3. Desgleichen über die einfachen Rechnungsarten mit Brüchen. 32 S. Heft 4. Desgleichen über die zusammengesetzten Rechnungsarten mit Brüchen. 40 S. Heft 5. Desgleichen über die Flächen- und Körperberechnung. 24 S.

Derselbe, Auflösungen zu den Aufgaben zum Rechnen. 51 S. 10 Sgr. Frankfurt a. O., Tröwitsch.

D. III. D. Rittershausen, Die Welt- und Vaterlandskunde. Lehrbuch für den auf geographischer Grundlage zu ertheilenden Unterricht in den Realien. Zugleich als weltkundliches Lern- und Lesebuch für die Jugend bearbeitet. Mit Karten und Abbildungen. Erfurt, Körner. 200 S. 24 Sgr.

Häster's Lehr- und Lesebuch, über die Vaterlands- und Weltkunde, für die Oberklassen der Volksschule. Für evangelische Schulen bearbeitet von L. Hinder, Rector und evangel. Prediger zu Langenberg. Offen, Bädeler. 518 S. 10 Sgr.

D. IV. Bräunlich und Gottschalk, Vaterländisches Liederbuch, im Auftrage der allgemeinen Weimarschen Lehrerversammlung, unter Mitwirkung von Hoffmann von Fallersleben und Rühmstedt herausgegeben. 1. Abth. für die Elementarklasse. 22 S. 1½ Sgr. 2. Abth. für die Mittelklasse. 44 S. 2½ Sgr. 3. Abth. für die Oberklassen. 88 S. 5 Sgr. Weimar, Böhlau.

J. Wehe, 50 Kinderlieder zum Gebrauch in den Elementarclassen höherer und niederer Schulen. Leipzig, Brandstetter. 44 S. 2 Sgr.

D. V. F. Anders und W. Stolzenburg, Geistliche Lieder für Kirche, Schule und Haus. 5. unveränderte Auflage. Breslau, Dülfer. 208 S. 4 Sgr.

H. W. Anhang zu den geistlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg. I. Niederanhang. Breslau, Dülfer. 64 S. 2½ Sgr.

E. L. Fort, Lehrer der Handelswissenschaften in Leipzig, L. Rothschild's Taschenbuch für Kaufleute, insbesondere für Böglinge des Handels. Enthaltend das Ganze der Handelswissenschaft in gedrängter Darstellung. 6. umgearbeitete und vermehrte Auflage. In 8 Heften. 1. Heft. 69 S. 5 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLVII.

Nro. 3.

1857.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen.

Die sechzehnte Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Stuttgart, 23.—25. September 1856.

Aus dem Bericht der Neuen Jahrb. entnehmen wir außer der Angabe über die Vorträge in den allgemeinen Versammlungen das Referat des Herrn Professor Dietsch über die Verhandlungen der pädagogischen Section.

In der ersten allgemeinen Versammlung am 24. September hielt zuerst Prof. Dietsch aus Grimma einen Vortrag: „zur richtigen Auffassung und Würdigung des Sallustius“. Dr. Bachofen aus Basel hielt den zweiten Vortrag „über das Weiberrecht“.

Die zweite allgemeine Sitzung am 25. September begann mit einem Vortrage des Dr. Brugsch aus Berlin: „die Grenzen der ägyptischen Macht in der Zeit der Pharaonen nach den Denkmälern“, welcher, eigentlich für die Sitzungen der orientalischen Section bestimmt, wegen des allgemeinen Interesses auf Ersuchen in die allgemeine verlegt worden war. Den zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. Haßler aus Ulm „über die Frage ob die Alten geraucht haben“. Dr. J. Braun aus Heidelberg hielt mit ungemainer Beherrschung des Stoffes frei aus dem Gedächtniß einen Vortrag „über phöniciſche Kunst und ihre Einflüsse auf Griechenland“, gewissermaßen einen Auszug von den in seiner Geschichte der Kunst, deren erster Band bereits erschienen, niedergelegten Resultaten. Prof. Klein aus Mainz verbreitet sich über „das römische Württemberg und die Inschriften aus jener Zeit“.

Prof. Dr. Gerlach aus Basel sprach in der dritten allgemeinen und Schlußsitzung über „die Gesetzgebungen des Zaleukos und Charondas“. Pastor Prof. Ludwig aus Beutelsbach hielt einen Vortrag „über die

Rhythmen des Pindar". Den letzten Vortrag hielt Prof. Kieß aus Stuttgart „über die Alexanderfrage im Orient und im mittelalterlichen Europa".

Für die pädagogische Section waren u. A. folgende Thesen im Voraus bekannt gemacht worden: 1. Die lateinische Versification als Production hat sich überlebt, aber als Reproduction durch memoriren, restituiren, retrovertiren und componiren muß sie in ihre Rechte eingesetzt werden. Prof. Adam in Heilbronn. II. 1) Das Programmeninstitut (Einrichtung und gegenseitige Communication derselben). 2) In welcher Weise kann und soll das Gymnasium die Privatstudien befördern? Ephorus Bäumlein in Maulbronn. V. 1) Die Uebel, woran unser Gymnasialschulwesen leidet, sind theils von der allgemeinen Richtung der Zeit, theils von der äußern Gestaltung des Unterrichtswesens, theils auch von der Methode des Unterrichts herzuweisen. Die Uebel der ersten Art können wir nicht unmittelbar bekämpfen, und eben darum auch nicht zum Gegenstand der Berathung machen. 2) In Schuleinrichtungen und Methoden herrscht vielfältig der große Uebelstand, daß als Aufgabe des Lehrers nur oder doch vorzugsweise die Mittheilung wissenschaftlichen Stoffes an den Schüler betrachtet wird. 3) Hierdurch sind die Lehrinrichtungen alterirt worden, indem a) bei denselben weniger von dem Bedürfnisse des Schülers nach seiner Altersstufe und dem Stande der geistigen Entwicklung, als von dem Adel und Werthe wissenschaftlicher Stoffe ausgegangen, der Unterricht gleichsam von oben her, nicht von unten auf construirt wird. Als Beispiel kann hier der Unterricht in der Weltgeschichte dienen. b) Eben dadurch ist in unsre Schulen eine Vielheit von Unterrichtsfächern hereingekommen, bei welcher α) das multum, non multa verloren geht (Beispiel: das gleichzeitige Lesen mehrerer sowohl lateinischer als griechischer Autoren); β) das einzelne Unterrichtsfach in Zeitartikeln eingeengt wird, die weder ein wirkliches Lehren noch ein wirkliches Lernen und eben darum kein Erwärmen bei Lehrern und Schülern aufkommen lassen, wie auch dadurch γ) das für's gesammte Bildungsgeschäft wichtigste, die elementarische Grundlegung, verkürzt und δ) der Unterschied zwischen dem, was nur als Fertigkeit, und dem, was in wissenschaftlicher Gestalt beigebracht werden kann, vielfältig aufgehoben wird (Beispiel: der Unterricht in der Weltgeschichte). Dr. Roth in Stuttgart.

Die pädagogische Section constituirte sich nach der ersten vorbereitenden allgemeinen Sitzung und wählte den Ephorus Dr. Bäumlein aus Maulbronn zum Präsidenten.

Erste Sitzung am 24. Septbr. Auf Aufforderung des Comité hatte Dietrich über das Programmeninstitut folgende allerdings bei der Kürze der Zeit sehr schnell entworfene Thesen gestellt: 1) Das Programmen-

institut hat segensreich gewirkt. 2) Der Segen beruht vorzugsweise auf dem wissenschaftlichen Theile. 3) Dieser hat *specimina eruditionis* oder Resultate gereifter pädagogischer Thätigkeit und Erfahrung zu bieten. 4) Die Verpflichtung solche Abhandlungen zu liefern ist für sämtliche Gymnasien und für sämtliche Lehrer festzuhalten. 5) Dispensationen sollen aber den Anstalten wie einzelnen Lehrern zeitweilig auf genügende Gründe ertheilt werden. 6) Das Lehrercollegium hat zunächst über die Gründe und die Ausführung des Programms eine Stimme. 7) Die Schulnachrichten haben in ihrer bisherigen Art geringe, zuweilen auch schädliche Wirkung gehabt, weil man nicht zwischen dem, was für den nächsten Lebenskreis der Schule und dem, was für fernere Kreise gehört, genug unterschieden. 8) Sie sind auf das zu beschränken, wovon nachhaltiger Einfluß auf den fernern und nähern Kreis gewünscht werden muß und erwartet werden kann. 9) Der Austausch ist möglichst zu erleichtern und auszudehnen. Auf den Wunsch des Prof. Epth in Schönthal fügt der Antragsteller zu 9 noch die Worte hinzu: „und die Einführung eines gleichförmigen Formats möglichst anzustreben.“ Der erste Punkt fand, nachdem Dietrich auf Anfragen erläutert hatte, daß allerdings in manchen Ländern Deutschlands das Institut zeitweise aufgehoben gewesen, in andern in Frage gestellt und deshalb die Uezeugung von seinem Segen auszusprechen sei, keine Beanstandung. Zu 2 fragt Eckstein, ob denn an den segensreichen Wirkungen die Schulnachrichten keinen Antheil hätten, verschiebt aber die Sache auf die Erörterung der spätern Punkte. Wegen 3 bemerkt Dietrich, daß er absichtlich *specimina eruditionis* gesetzt habe, um auszudrücken, daß auch in formeller Hinsicht die Programmabhandlungen etwas vorzügliches leisten sollten; das Lateinschreiben würde gewiß bei den Schülern nicht so viel an Geltung verloren haben, wenn die Lehrer sich nicht so leicht von dem Gebrauche dieser Sprache in den Programmabhandlungen losgesagt hätten; übrigens sei er zur Aufstellung dieses Satzes durch den anwesenden verehrten Döberlein veranlaßt worden, der in seinem neuesten Programme dasselbe an die Spitze gestellt habe. Eine längere Debatte knüpfte sich an die Punkte 4 und 5, indem zunächst Kramer die Abfassung des Programms als facultativ verlangte, da manche Lehrer nicht dazu geeignet, andere aber durch ihre Arbeit an der Schule verhindert seien. Während Döberlein sich theilweise für eben dasselbe erklärt, fordert Schmid aus Ulm zum Festhalten an der allgemeinen Verpflichtung auf. Nagelsbach erklärt sich ebenfalls auf das Entschiedenste dafür: denn in den Gymnasiallehrern müsse das Bewußtsein erhalten werden, daß sie Gelehrte sein sollen. Thiersch erwähnt den bedeutenden wissenschaftlichen Gewinn, den er aus neuerdings erschienenen Programmen, namentlich über den homerischen Sprachgebrauch geschöpft habe, und wünscht

um deswillen Aufrechterhaltung der allgemeinen Verpflichtung, Dietrich aber weist darauf hin, daß in Oesterreich diese eingeführt worden sei, mit der erklärten Absicht, dadurch den Lehrern Antrieb zu fortgesetztem wissenschaftlichen Studium zu geben, daß die Versammlung demnach nicht wenig zur Vereitelung dieser Absicht beitragen würde, wenn sie die gegentheilige Ansicht ausspräche. An der weiteren Debatte theilnahmen sich Eckstein, Classen, Bierordt und Scheiffels. Man macht von mehreren Seiten geltend, daß der Zwang doch seine großen Schattenseiten habe, während die Freiheit wohlthätige Folgen herbeiführe. Nachdem Dietrich im Schlußwort bemerkt hatte, das Gesetz werde allerdings nichts wirken, wenn es nicht mit dem rechten Geiste erfüllt würde; er hege das Vertrauen zu den Lehrercollegien Deutschlands, daß sie sich auch in dieser Hinsicht die Verpflichtung zur Herzenssache machen würden, erhalten die Sätze Majorität. Bei dem 6. Punkte wurde zuerst von Eckstein das Bedenken erhoben, daß es zur invidia führen müsse, wenn das Lehrercollegium über die Angelegenheit eines Collegen zu entscheiden habe, von andern, wie von Klein aus Mainz, daß damit eine Art Censur eingeführt werde, während Schmid aus Halberstadt die in Bezug darauf in Preußen den Directoren eingeräumten Befugnisse, Behagel aus Mannheim das Verfahren in Baden darlegten. Während sich auch Schmid aus Ulm, Prof. Kray und Strohecker aus Stuttgart in verschiedener Ansicht an der Debatte theilnahmen, ließ man, obgleich der Ref. erwähnte, daß weder den Directoren ein Recht verkürzt werde, jeder aber eine Rechenschaft schuldig sei denen, in deren Namen er etwas thue, und diese eine solche zu fordern berechtigt, und v. Thiersch an die Akademien erinnerte, die doch die freieste Bewegung hätten, aber nichts ohne ihre Bewilligung und Gutheißung drucken ließen, doch unter Zustimmung des Ref. den Punkt fallen, weil derselbe nur auf eine äußere Praxis sich beziehe, welche in verschiedenen Fällen verschieden sein könne und nicht oft in Anwendung kommen werde. Nachdem man zu den Thesen 7 und 8 übergegangen, ergriff Eckstein das Wort, um die interessanten und nützlichen Seiten der Schulnachrichten hervorzuheben; er fange die Programme von hinten an zu lesen; er habe nicht allein Vergnügen, sondern auch Nutzen davon, selbst die Schülerverzeichnisse, z. B. in den bairischen Programmen, gewähren ihm Interesse, da er entnehmen, aus welchen Ständen die Gymnasien Schüler erhielten. Dietrich bemerkt, er habe nicht die Meinung zu fürchten, als lege er auf die Schulnachrichten keinen Werth, da er in den Jahrbüchern hinlänglich Verweise vom Gegentheil gegeben habe; allein factisch sei, daß in den Schulnachrichten manches mitgetheilt werde, was Schaden stifte, so wie daß wenige sie benutzen könnten und wollten; er glaube in Bezug auf sie ließe sich das

zweckmäßig anwenden, was von einer Seite vorgeschlagen worden sei, die Einführung von Jahrbüchern für ein Land oder eine Provinz, wodurch man zugleich förderliche Uebersichten über das Ganze gewinne; er erinnere deshalb an die in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien jährlich mitgetheilten Tabellen und an den Muthaleschen Kalender. Während Bäumlein sich mit dem letztern einverstanden erklärt, wendet Nagelsbach ein, daß, wenn solche Jahrbücher an die Stelle der Schulnachrichten von den einzelnen Gymnasien treten sollten, die so wichtige und interessante locale Färbung verloren gehen werde. Hiersch schlägt vor, man solle ausdrücklich das nennen, was man aus den Schulnachrichten entfernt zu sehen wünsche, und nennt selbst als solches die Mittheilung der Censuren. Kleine aus Weplar nennt die Locationen und Bäumlein fügt die Prämien und die Mittheilung von Schülerarbeiten hinzu. Da Prof. Dr. Teuffel den Austausch auch mit den Universitäten wünscht, so wird bemerkt, daß dieser Wunsch allerdings allgemein getheilt werde; er könne entweder auf dem Wege, den die Kieler Akademie beschritten, verwirklicht werden, oder indem die Regierungen sich derselben annehmen. Auf den Antrag von Eyth wegen des gleichmäßigen Formats konnte man nicht weiter eingehen, als daß man die Einführung als wünschenswerth anerkannte. Die Thesen gingen demnach in folgender Gestalt aus der Berathung hervor: 1) Das Programm-Institut hat segensreich gewirkt. 2) Der wissenschaftliche Theil hat an diesem Segen einen besondern Antheil. 3) Dieser hat *specimina eruditionis* oder Resultate gereifter pädagogischer Thätigkeit und Erfahrungen zu bieten. 4) Die Verpflichtung solche Abhandlungen zu liefern ist für sämtliche Gymnasien und sämtliche ordentliche Lehrer fest zu halten. 5) Dispensation kann und soll aber aus genügendem Grunde gewährt werden. 6) Die Schulnachrichten sind beizubehalten, aber Mittheilung der Censuren, Locationen, Prämien und Schülerarbeiten als schädlich zu meiden. 7) Der Austausch (auch mit den Universitäten) ist möglichst zu erweitern und zu erleichtern. 8) Ein gleichmäßiges Format ist zu wünschen.

In der zweiten Sitzung am 25. Septbr. trug der Vorsitzende Bäumlein folgende von ihm gestellte Thesen vor: 1) Zu Anregung freudiger Selbstthätigkeit sollen in den oberen Gymnasialklassen Privatstudien nach Möglichkeit gefördert werden. 2) Die Möglichkeit ist nicht nur durch das Maß der öffentlichen Leistungen, sondern auch durch die verschiedene Befähigung bedingt. 3) Demgemäß sollen die öffentlichen Lectionen und Arbeiten auf das nothwendige Maß beschränkt und 4) soll der individuellen Anlage Rechnung getragen werden. 5) Es ist, um Lust und Eifer für die Studien zu fördern, auf die verschiedene Neigung der Schüler Rücksicht zu

nehmen, und die Wahl zwischen sprachlichen und wissenschaftlichen Fächern und Uebungen möglichst frei zu lassen, 6) jedoch so, daß die Wahl nicht ohne den Rath und die Zustimmung der Lehrer getroffen wird, und 7) daß die Lehrer fortwährend von der Art und Weise, wie die Privatstudien betrieben werden, und von deren Ergebnissen sich unterrichten, und erörterte, daß er bei denselben die Förderung der Schüler zur Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit in Intelligenz und Charakter vor Allem ins Auge gefaßt habe. Oberstudienrath Roth äußert: Bei aller Anerkennung der Privatstudien müsse er doch mit einem kleinen Widerspruche anfangen; die Selbstthätigkeit habe bei unsrer Jugend bedauerlich abgenommen, sie könne wieder geweckt und hervorgebracht werden nur, wenn man die Thätigkeit in und für die Schule anrege; freilich sei, was der junge Mensch aus eigenem Antriebe arbeite, viel, ja weit mehr werth, aber weil Concentration der Thätigkeit das erste und nothwendigste sei und die Privatstudien für die meisten eine Getheiltheit hervorbringen würden, so seien sie nur bei einzelnen möglich, bei diesen jedoch müsse man sie begünstigen und leiten; ferner hange die Sache von dem Stande der Anstalten und der Qualification der Lehrer ab; wo die Schule zugleich Erziehungsanstalt sei, da werde die Sache sehr leicht angehen, in freien Gymnasien um so weniger, da nicht alle Lehrer zur Förderung und Leitung gleich qualificirt seien; von Seite des Schülers sei sie eine Sache des persönlichen Vertrauens, bei einem allgemeinen Institute werde die Einheit der Schule gestört werden, und es sei durchaus dem guten Willen der Schüler zu überlassen, was und unter wem sie arbeiten wollten. Bäumlein: die Richtung des Lehrers auf Weckung der Selbstthätigkeit in der Schule stehe nicht nothwendig im Gegensatz mit der Cultur der Privatstudien; liege nicht gerade in der Abnahme der Selbstthätigkeit ein Motiv zur Förderung der letzteren? Die Leitung in Gymnasien erscheine ihm nicht so schwierig, und er befürchte nicht, daß die Concentration leiden werde; allerdings müsse die Leitung einer Anzahl Schüler durch einen Lehrer standig sein! Könne man es nicht jedem Lehrer zumuthen? Roth: bei dem Stande der Dinge, über den von anderer Seite mehr geklagt werde als von ihm, scheine es ihm, als ob vor allem die Selbstthätigkeit in und für die Schule geweckt werden müsse; die Getheiltheit und das Vielerlei würden numerisch durch die allgemeine Einführung von Privatstudien vermehrt werden; man müsse sie nothwendig auf den guten Willen der bessern Schüler beschränken; seine mehr als 40jährige Erfahrung habe ihn belehrt, daß man sich stets nach der großen Mehrzahl der Schüler richten müsse, diese aber habe nach dem gegenwärtigen Stande bereits genug gethan, wenn sie alles für die Schule zu fordernde geleistet; seine Erfahrung stehe der Bäumleins gegenüber. Bäumlein: er sei nicht gemeint gewesen,

zwangs- oder nöthigungsweise zu fordern, sondern nur nach Möglichkeit, aber sein Grundsatz sei, daß der gute Wille nicht von vorn herein ignoriert werden dürfe. Eckstein wünscht vor allen Dingen Feststellung des Begriffs und Erörterung des Ausdrucks; es müsse auch gezwungene Privatstudien geben und die Beschränkung auf die oberen Klassen sei nicht gut; der Begriff der Privatstudien scheine dahin zu stellen: „diejenige Thätigkeit, die neben der Schule hergehen kann und muß.“ Bäumlein: die Privatstudien seien im Gegensatz gegen die öffentlichen zu setzen und der freie Entschluß zu dieser und jener Arbeit das Hauptmerkmal. Eckstein erklärt, daß dies zu wenig sei, während Bäumlein auf den Sprachgebrauch verweist. Kramer: Privatstudien seien nur für die höheren Klassen geeignet. Nachdem Classen gebeten in recht concreter Weise die gemachten Erfahrungen mitzutheilen, erörtert Bäumlein, daß die Sache ein Erbstück der Vergangenheit in den Seminarien Württembergs sei; die Erfolge seien sehr verschieden und sehr wechselnd; man gebe den Schülern Anregung und controlire die gefertigten Arbeiten und die Leistungen, zu denen man natürlich auch Anleitung und Rath ertheile. Eckstein: seine Erfahrung sei noch sehr jung; er habe auf Veranlassung der höheren Behörden Privatstudien eingeführt; statt der freien Arbeiten bei der Maturitätsprüfung würden Privatarbeiten geliefert, z. B. Zusammenstellung und Erläuterung der metaphorischen Ausdrücke in Cic. d. orat.; die anwesenden Böglinge der Fürstenschulen möchten doch über ihre Schulzeit Mittheilungen machen. Decan Werner: als er auf der Schule gewesen, hätten sie brav und fleißig gearbeitet: sie seien zu zwei und drei nach den Lectionen zusammengetreten und hätten das für jene geforderte gemeinschaftlich gearbeitet: durch die spätere Selbstständigkeit sei die Gemeinschaftlichkeit aufgehoben worden. Nagelsbach: er sei zuerst in Bayreuth auf dem Gymnasium gewesen; hier habe es wenig Classenarbeiten gegeben und deshalb der nicht für fleißig gegolten, der nur für die Classe gearbeitet; die Schüler hätten aber außerdem gearbeitet und diese Arbeiten freiwillige genannt; nur die wenigsten hätten sich mit classischer Lectüre und classischen Studien beschäftigt, aber ernstlich, wie denn z. B. die eben erschienene griechische Grammatik von Thiersch ganz durchgearbeitet worden sei; schriftlich sei viel gearbeitet und den Lehrern vorgelegt worden, meist Abhandlungen und leider auch viele Gedichte; er sei später in das unter J. A. Schäfers Leitung stehende Gymnasium zu Ansbach gekommen; jener habe keine deutschen Arbeiten aufgegeben und sei doch förmlich damit überschüttet worden; in Nürnberg, wo er Lehrer gewesen, habe man auf strenges Arbeiten für die Schule gehalten und, daß dies geschehe, sei unter den Schülern Ton gewesen; es seien da in 10 Jahren nicht so viele freie Arbeiten abgeliefert worden, wie in Ansbach

in einem; daß eine sei unerläßlich: gewissenhaftes Arbeiten für die Schule; es sei dies schön und eine Zierde für die Anstalt; dazu gehöre aber die controlirte angeordnete Privatlectüre. Dietrich: weil man von den Fürstenschulen etwas zu hören wünsche, so wolle er die Praxis an seiner Anstalt darstellen; man habe dort wohl auch solche Privatstudien, wie man sie hier verlange, Beschäftigung aus freiem Willen, aber officiell seien dazu nur sehr wenige sogenannte Selbstbeschäftigungsstunden angesetzt. Was man unter studium privatum verstehe, sei eine Forderung der Schule und beschränke sich auf die alten Sprachen; es unterscheide sich von den öffentlichen Studien nur dadurch, daß dabei der individuellen Neigung einige Rechnung getragen werde, das Maß nach den Kräften verschieden und die Controle eine andre sei, wie bei jenen: für dasselbe seien besondere Studiertage, aber auch alle nicht durch andre officielle Arbeiten in Anspruch genommene Zeit bestimmt; man beginne damit schon in den untern Classen; in Quarta werde z. B. verlangt, daß der Schüler in einem solchen Studiertage 10—15 Capitel aus dem Caesar d. h. gallico lese; die fortgeschrittenen brächten mehr, die langsamen weniger zu Stande, der Lehrer gehe das Gelesene dann, cursorisch übersehen lassend, durch; für Tertia bestehe ein gewisser Canon, daß der Schüler mit den in der Classe durchgenommenen Büchern die ganze Odyssee gelesen habe; in Secunda nehme der Schüler von selbst an, daß er nicht nach Prima versetzt werden könne, wenn er nicht die ganze Ilias, drei Reden des Cicero und ein oder mehrere Bücher des Vergil gelesen habe; natürlich sei in den obern Classen außer dem Canon und selbst innerhalb desselben den Schülern unter Berathung des Lehrers die Wahl freigelassen; die Controle erfolge hier erst nach Beendigung längerer Abschnitte; dieses Privatstudium bestehe hauptsächlich in Lectüre; schriftlich werde gearbeitet, aber meist nur Notizen zu und über das Gelesene; das schriftlich vorgelegte werde nicht corrigirt; sondern nur beurtheilt, streng aber halte man darauf, daß in den für die Classe zu liefernden Arbeiten die Früchte des Privatstudiums zu finden seien; von dieser bestehenden Einrichtung liege in der Erfahrung der beste Erfolg vor, ja es beruhe auf ihr der wesentlichste Vorzug der Fürstenschule. Dir. Ströbel aus Stuttgart macht aus seiner Erfahrung Mittheilung über freiwillige Aufsätze und bezeichnet Disputationen über dieselben als das beste Mittel zur Controle und zur Belebung des Eifers dafür. Thiersch: er sei vor länger als 50 Jahren in Schulpforta gewesen; da habe man wenig Unterrichtsstunden gehabt und dennoch selbst bei mittelmäßigen Lehrkräften treffliche Leistungen erzielt; es sei aber viel von den Schülern für sich gearbeitet worden, namentlich ein poetischer Geist über ihnen ausgegossen gewesen, der besonders zur lateinischen Poesie getrieben; diese Erinnerung bestimme ihn, die Privatstudien dringend zu

empfehlen; man müsse darauf sehen, daß die edlern und bessern Geister in ihrem Streben nicht beschränkt würden, und tüchtige Lehrerrhätigkeit könne viel in ihnen anregen und zur Reife bringen. Dehaghel aus Mannheim: erst vor Kurzem sei im dortigen Gymnasium Privatstudium eingeführt und der Canon festgesetzt worden, daß kein Schüler die Anstalt verlassen solle, ehe er die ganze Ilias gelesen; mit den Rhetorikstunden habe er auch die Privatlectüre einiger Demosthenischen Reden und des Lysurgus verbunden. Baumlein: es sei dies allerdings ein richtiger Grundsatz, einen Schriftsteller zur Privatlectüre zu gestatten, wenn er erst öffentlich behandelt worden sei. Dir. Hoffmann aus Constanz: auch an seiner Schule sei die Einrichtung, daß die Classiker erst öffentlich, dann privatim gelesen würden; weiter könne nicht gegangen werden. Eytz aus Schöenthal spricht besonders Thiersch seinen Dank aus für die gemachten Mittheilungen; es sei dies vor allem zu erstreben, daß der Zwang, wie dort geschehen, in Freiheit übergehe. Mezger ebendaher: allerdings sei die Mehrzahl der Schüler immer im Auge zu behalten, aber die Hervorragenden zur Selbstthätigkeit anzuhalten und anzuleiten; im Seminar zu Schöenthal sei die Einrichtung getroffen, über welche auch im Correspondenzblatt für die Gelehrtenschulen Württembergs berichtet worden sei, es würden zuweilen Stunden ausgesetzt und in denselben Privatarbeiten geliefert, die dann corrigirt würden; durch diese Einrichtung werde die Mitte zwischen obligatorischem und freien Studium eingehalten, die Privatarbeit in den Gang der Schule eingefügt und auch die schwächere Mehrzahl mit herbeigezogen und zwar mit erfreulichem Erfolge. Von mehreren Seiten wird dagegen eingehalten, wie man damit nichts weiter erreiche, als daß die Sache in die Schulstunden verlegt werde. Döderlein: er sei seiner Pfliegerin, der Schulpforta, besonders dankbar für die Ausschlafetage, an welchen die Stunden weggefallen und nur gearbeitet worden sei; jetzt werde man sie wohl Studententage nennen; er habe einmal in Secunda an einem solchen Tage die ganze Elektra durchgelesen, aber er sei um 4 Uhr Morgens aufgestanden und erst um 12 Uhr Abends zu Bette gegangen; auch in seiner Schule habe er es versucht solche Tage zu geben, und mit bestem Erfolge. Eckstein bemerkt, daß die Tage in Schulpforta noch immer Ausschlafetage genannt würden, und erinnert an die dort üblichen Benedictionen, welche ein wesentlicher Antrieb zu freier Selbstthätigkeit gewesen seien. Baumlein schlägt vor, über das Einzelne der Thesen keine weiteren Erörterungen eintreten zu lassen, da die mitgetheilten Erfahrungen genügten; er habe die Thesen gestellt, weil seine Erfahrung ihn darauf geführt, und aus Liebe zur Jugend der Wunsch tüchtige Charaktere zu bilden in ihm lebendig sei; wie weit die Privatstudien gefördert werden könnten, möge nun

Jeder bei sich ernst und tüchtig erwägen. — Man geht zu l. der Vorlage über, und Prof. Adam erörtert, daß seine These zwei Theile umfasse; der erste Theil solle nicht sagen, daß Production in lateinischen Versen nicht hier und da noch betrieben oder nicht zurückgewünscht werde; nur als obligatorisches Fach solle die Production nicht verlangt werden aus zwei Gründen: 1) wenn man wirklich eine poetische Production im Inhalte verlange, so verlange man etwas Unmögliches, oder 2) wenn man nur poetische Form meine, so fordere man etwas Unnatürliches; dagegen lege er auf den zweiten Theil großen Werth: die Reproduction, das sei die Reconstruction der poetischen Form, wie sie in den classischen Dichtern vorliege, sei unumgänglich nothwendig, weil 1) ein Dichter nicht verstanden werde ohne tiefere Auffassung der Form, die Form aber nicht ohne solche reproductive Versuche; 2) ohne den poetischen Theil auch der prosaische Theil der Literatur nicht verstanden werde nach dem bekannten Grundsatz des Aristoteles, daß das *Idios* nur durch das *ἁπλοῦς* erkannt werde; 3) weil, wenn man beides nicht verstehe, man nur ein unvollkommenes Verständniß habe; man möge nun zuerst über den zweiten Theil sprechen und dann zum ersten übergehen. Eckstein hält den umgekehrten Weg für zweckmäßiger. Thiersch aber: will die These als ein Ganzes gefaßt wissen: denn die Concessionen im zweiten Theile hoben wesentlich wieder auf, was im ersten Theile negirt sei; man dürfe doch ja nicht vergessen, daß nicht von rein poetischen Producten, sondern nur von poetischen Schularbeiten die Rede sein könne, die von den prosaischen Penssen gar nicht verschieden seien; die Versübung gehe parallel der Uebung in der Grammatik zur Seite und beide Uebungen seien Vorstudien für die höhere Latinität; man müsse Gewicht darauf legen bei dem Aufsteigen in höhere Klassen, und die Zeit werde gewiß wiederkehren, wo man die lateinischen Verse wieder in alter Weise betreiben könne. Adam gibt das Bemerkte zu, weist aber darauf hin, daß doch viele Köpfe wirklich zur Poesie unfähig seien. Thiersch: er glaube nicht, daß bei Vielen eine Unfähigkeit gefunden werden würde; wenn man nur wecke und anrege, werde man sie bei Vielen finden, wo man sie nicht geahnt; er wünsche ausgesprochen zu sehen, wie es wünschenswerth sei, daß die Versübungen bis zur Production ausgedehnt würden.

Dritte Sitzung am 26. September. Die Berathung über die Adamsche These wird fortgesetzt. Adam: Was sei Production? Die eigne Ausführung eines Stoffes in Versen, wo der Stoff von dem Ausführenden zugleich selbst gefunden werde; so könne man einem Schüler aufgeben „über den Frühling“ u. dergl.; wie es aber mit solchen Forderungen stehe, wolle er nur durch einen concreten Fall erläutern; ein Candidat im Landexamen sei bis um 10 Uhr mit der lateinischen Composition fertig gewesen, dann

habe er sich drei Stunden mit dem lateinischen Gedicht auf Wallenstein gequält, und nur Ein noch dazu erbärmliches Distichon herausgebracht; gleichwohl sei er einer der ersten geworden und geblieben. Ganz anders verhalte es sich mit der Reproduction, wenn man ein dichterisches Ganzes, von einem classischen Dichter entworfen, wieder herzustellen fordere, wie z. B. Aëion nach Dvids Fasten; dann werde man wenigstens keine Caricaturen erhalten. Dietsch: da er an einer lateinischen Schule arbeite, wo die lateinischen Versübungen noch bis zur Production ausgedehnt würden, so glaube er dafür das Wort ergreifen zu müssen, und beginne mit dem offenen Bekenntniß, daß er durch die Erfahrungen über die Erfolge und Wirkung aus einem Gegner zu einem Freunde der Uebung geworden sei; die Sache sei jetzt durch Seyffert in Norddeutschland wieder allgemein angeregt, das Bedürfniß von Heiland in Mügells Zeitschrift anerkannt worden; daselbe habe auf der Hamburger Versammlung stattgefunden, wo ein Director geäußert: er habe sich nicht geschämt seinen Schülern zu sagen, er verstehe die Sache selbst nicht, aber er halte sie für nützlich und wolle sie mit ihnen lernen; wenn man die Versübungen zeitig beginne und tüchtig betreibe, so glaube er, die Schüler würden von selbst dahin kommen, sich in eignen Productionen zu versuchen, wie denn in Grimma kein Secundaner sich für einen tüchtigen Schüler halte, wenn er nicht seinem Vater in einem eignen lateinischen Geburtstagsgedicht gratulirt habe; dem von dem Vorredner angeführten concreten Falle könne er aus seiner Erfahrung 30 entgegenstellen, wo in derselben Zeit auch zwanzig recht hübsche Distichen geliefert worden seien; allerdings dürfe man nicht von allen das Gleiche fordern, aber es sei nützlich, jeden zu dem Versuche anzuhalten quid possit, weil man nur so die schlummernde Kraft wecke: seiner Erfahrung nach sei es schwieriger, ein deutsches Gedicht in lateinische Verse zu übersetzen, als eine eigene Production über einen bekannten und geläufigen Stoff zu machen; für die lateinischen Gedichte aber sei in der festbestimmten Prosodie und dem Vermaße ein Anhalt geboten, der leichter zu wirklicher poetischer Gestaltung führe; daß der, welcher sich in eignen Productionen versuche, ein tieferes Verständniß der Dichter gewinne, brauche nicht entwickelt zu werden, eben so wenig wie, daß ein solches Können und das Bewußtsein davon einen bedeutenden Werth für die Bildung habe. Schmid aus Ulm: man müsse allerdings jetzt erst wieder Erfahrungen machen; vor einigen Jahrzehnten sei die Sache noch gar nicht in Frage gestellt gewesen; in den Seminarien habe man damals die Uebung, Gedichte, wie die Klage der Ceres, in lateinische Verse zu übersetzen, ganz förderlich gefunden, in den zwanziger Jahren sei sie zu Grunde gegangen, weil man im Landeramen keine Verse mehr verlangt habe; wir müßten aber sie wieder erobern; die Schüler würden Freude

daran empfinden, wenn sie es lernten; das förderlichste werde sein, wenn die Anwesenden aus den verschiedenen Gauen Deutschlands über die Einrichtungen und die dabei gemachten Erfahrungen Mittheilungen gäben. Baumlein: in den 20r Jahren habe er die Sache mit dem besten Erfolge betrieben beobachtet, seit dem Herbst 1840 aber in Mautbronn den Verfall verfolgt; über die Nothwendigkeit der Versübungen werde man wohl einverstanden sein, und daher seien die Fragen besonders ins Auge zu fassen, ob die Versification bis zur Production auszubehnen sei und ob sie in den früheren Altersclassen begonnen werden müsse. Nagelsbach: in Franken sei die Technik untergegangen, in einzelnen Gymnasien Baierns aber werde die Versification wieder angefangen, doch sei die Sache aus dem Professoratsexamen entfernt worden; er selbst habe als Schüler keine Verse gemacht, und auch in Nürnberg, wo er Lehrer unter Noth gewesen, sei die Sache ausgehen gelassen worden; er glaube allerdings, daß sie wieder eingeführt werden könne, aber nur unter zwei Bedingungen: 1) daß die Lehrer es erst selbst lernten und den lateinischen Sprachschatz sich vollständig aneigneten, 2) daß, damit Zeit bleibe, die Ueberhäufung beseitigt werde; so lange man noch 4 Stunden Mathematik und 2 Physik habe, werde man nicht viel erreichen. Roth: allerdings müsse der Lehrer für alles, was er von dem Schüler fordere, ein Muster selbst geben; komme man wieder dahin zurück, wohin man aber, wie er glaube, in der nächsten Zeit nicht kommen werde, so sei nicht nur Beseitigung des vielerlei nöthig, sondern auch daß der Lehrer, wie er in der Prosa eine altera versio gebe, so auch in Versen selbst etwas mustergültiges leisten könne. Klassen: er wolle offen vor Uebertreibung warnen; er selbst habe kein Bewußtsein davon, daß ein tüchtiges Verständniß der Alten ohne lateinische Verse nicht erzielt werden könne, und daß von den Schülern, wo sie geübt würden, gerade die tüchtigsten allein kämen; in Hamburg unter Gurlitt habe er selbst keine Verse gemacht und in Lübeck habe Jacob, selbst ein guter lateinischer Dichter, sie aufgegeben, in der Meinung, daß bei der Ueberfüllung sie gerade am ersten wegfallen könnten; er könne daher nur zugeben, daß die Zurückführung erfreulich sein würde, nicht aber, daß sie absolut nothwendig sei. Eckstein: abgesehen von den Fürstenschulen — in Pforta sei jedoch auch Abnahme vorhanden — sei in Preußen die Sache ganz in Verfall gekommen gewesen; an seiner Anstalt sei sie nach dem Erscheinen der zweiten Auflage von Seyfferts *palæstra Musarum* in den mittleren Classen wieder begonnen worden und er halte auf die Uebungen, aber freilich mache man auch die Erfahrung an manchen Orten, daß die Lehrer es selbst nicht können. Thiersch empfiehlt nun die Fragestellung. Die erste Frage: ist die Reproduction in lateinischen Versen also nothwendig

anzuerkennen, findet allgemeine Bejahung; die zweite: ob sie bis zur Production fortzusetzen sei, erhält, nachdem Thiersch erinnert: est quadamtenus prodire, eine geringe Majorität. Auf eine Erinnerung von Teuffel stellt Baumlein noch die Frage: sind technische Uebungen schon in den unteren Classen vorzunehmen. Thiersch: die Aufnahme in die lateinischen Schulen sei nothwendig; er habe in den 30r Jahren die Schulen Württembergs kennen gelernt und bei einem Landexamen so erfreuliche Proben erhalten, daß er sie als Muster mit in die Heimath genommen; sei es damals gegangen, warum jetzt nicht? er hege von dem trefflichen Lehrerstand Württembergs das beste Vertrauen für die Sache. Die Frage wird durch Majorität bejaht.

Indem man nun zu V 2 und 3 a und b übergeht, verzichtet Roth auf Motivirung, da er dieselbe bereits im Correspondenzblatt gegeben und davon besondere Abdrücke der Versammlung zur Verfügung gestellt habe. Rägelsbach: er wolle zwei Bemerkungen zu 3a machen: 1) den Grundsatz „multum non multa“ pflege jeder in abstracto sofort zuzugeben, aber im Stillen rechne dann jeder sein eignes Fach zu dem „multum“; noch neulich habe ein Privatdocent eine These gestellt, wonach die Archäologie zum multum gehöre; 2) das gleichzeitige Lesen mehrerer Schriftsteller sei controvers; in Nürnberg seien nie mehr als zwei Schriftsteller, ein Grieche und ein Lateiner auf einmal gelesen und eine Ausnahme nur da gemacht worden, wo mehrere Lehrer in einer Classe unterrichteten. Baumlein: allerdings ergebe sich leicht theoretische Zustimmung; ein Zug der neuen Zeit sei es die Reaction zu billigen und die Gymnasien auf die Fächer, welche ein Können geben, zu beschränken; der Grundsatz sei nun allerdings stets festzuhalten, damit subjective Ansprüche auf ihr rechtes Maß zurückgeführt würden; mit dem Beispiele könne er nicht vollkommen einverstanden sein, der Grundsatz, daß das Vielerlei zu verwerfen, sei gewiß richtig, allein es treten doch auch praktische Schwierigkeiten entgegen; er könne es ferner nicht befürworten, wenn im Griechischen ein halb Jahr Homer, dann ein halb Jahr ein Prosaiter gelesen werde; die griechischen Dichter müßten in Continuität stehen und sich ein Tragiker an Homer anschließen; er fürchte, daß, wenn man stets nur Einen Schriftsteller lesen wolle, die Continuität leiden und gänzlich verloren gehen werde; deshalb bitte er, allgemein aner kennenswerthe Grundsätze nicht auf die Spitze treiben zu wollen. Schmid aus Ulm: der Protest in 3a solle angeeignet werden gegen die mißsprechenden, nicht gegen die Fachmänner; es sei eine entschiedne Nothwendigkeit zu erklären, daß man endlich aufhören solle, die Schulen nach solchen Prinzipien zu construiren, Baumlein: es scheine ihm die Frage sich darum zu drehen, daß nicht bloß das Object, sondern das Subject maßgebend sein

müsse. Roth: nur dasjenige sei als Unterrichtsfach zu wählen, woran der Schüler seine Geisteskraft üben könne, und der Werth des wissenschaftlichen Stoffes an und für sich nicht in Anschlag zu bringen; deshalb werde er mit Bäumlein einverstanden sein, wenn dieser aus seinen Worten „blos“ weglasse; der Werth eines Unterrichtsfaches liege in der Fähigkeit zur Geistesübung gut zu sein. Nägelsbach: der Gegenstand, woran die Geistesübung vorgenommen werde, müsse aber auch werthvoll sein, womit Roth einverstanden ist. Auf eine Bemerkung von Prof. Binder aus Ulm erklärt Roth, daß er die Worte: „als Beispiel kann hier der Unterricht in der Weltgeschichte dienen“ weglassen wolle, und es findet darauf 3a allgemeine Zustimmung. Wegen des gleichzeitigen Lesens mehrerer Schriftsteller bemerkt Nägelsbach: man solle die Schriftsteller nicht ohne Noth wechseln und zugleich das Vielerlei nicht als Regel gelten lassen; in Nürnberg habe man in der ersten Gymnasialklasse das 1. Sem. Xenophon gelesen, zurweilen die ganze Anabasis oder 4 — 5 Bücher Hellenica, im 2. Sem. 6 — 8 Bücher Homer, in der folgenden Classe Homer und dann Herodot, so daß also Continuität stattgefunden; in der 3. seien Euripides, hierauf Homer, dann Demosthenes gefolgt. Im Lateinischen habe man bis zum Februar Livius, dann Vergilius, dann wieder Livius gelesen. Mezger aus Schöndorf: wenn man auch die Principien anerkenne und festhalte, so werde doch der Fall eintreten, daß die Schüler dem Princip zuwiderhandelten, und zwar aus Angst vor dem Examen; ein Schritt zur Abstellung dessen sei geschehen, indem man die Logik und Geschichte der Philosophie aus den Gegenständen der Prüfung entfernt habe; aber es seien noch zwei welche den Schülern große Noth machten, die Geschichte und die Mathematik; man habe keine Prüfung im Neuen Testament, und doch sei die Wahrnehmung erfreulich, daß die Schüler, in den Stunden allein in Anspruch genommen, Erfreuliches leisteten; sei es denn unmöglich, dasselbe für die Mathematik und Geschichte einzuführen? Bäumlein: es werde wohl die Frage zu stellen sein, ob man der Ansicht sei, daß nicht blos ein Unterschied zwischen den im Gymnasium gelehrt werdenden und den bei der Prüfung vorkommenden Fächern gemacht werden, sondern auch die Zahl der letztern beschränkt werden müsse. Thiersch: er wünsche lieber die Frage beantwortet zu sehen, ob überhaupt eine Abiturientenprüfung nothwendig sei; seine Erfahrung darüber sei folgende: in Schulpforta habe es keine Abiturientenprüfung gegeben; man habe die Ueberzeugung gehabt, daß, wer gehörig vorgerückt sei und in der letzten Classe das seine gethan habe, nun fertig sei: die einzige Controle habe in der Zurücklassung einer Arbeit (der Balediction) bestanden; es sei aber gerade in Prima recht fleißig gearbeitet worden; später habe man nun allgemeine Abiturientenprüfungen einführen

zu müssen geglaubt, und was habe man dabei gewonnen? nichts weiter, als daß das letzte Jahr, das heilsamste, verloren gehe, daß es zu einem Fegfeuer und einer Plage werde, verwendet, nicht um Geistesübung und Bildung zu gewinnen, sondern um ein Gedächtniß für höchstens 8 Tage; allerdings werde sich die Sache augenblicklich nicht abstellen lassen, aber wo ein Gymnasium sonst alle Ansprüche zufrieden stelle, da solle man sie abstellen als schädlich und nur für protestirende beibehalten; eine solche Beschränkung werde er mit Freuden begrüßen. Bäumlein glaubt, man könne einfach über die Frage abstimmen, ob allmälige Abschaffung der Abiturientenprüfungen und augenblickliche Beschränkung zu wünschen sei, da aber Eckstein und andre eine Abstimmung ohne vorhergegangene Debatte für unräthlich erklären und Mezger darauf verzichtet, so wird, obgleich Prof. Pfleiderer die Beschränkung befürwortet, die Sitzung wegen vorgeschrittener Zeit geschlossen. Bäumlein dankt für das ihm geschenkte Vertrauen und die überaus zahlreiche Theilnehmung, welche die Verhandlungen der pädagogischen Section gefunden; den Dank für die treffliche Leitung sprach dem Vorsitzenden im Namen der Versammlung Elaffen aus.

Achte Versammlung der Realschul-Directoren und Lehrer der deutschen Bundesstaaten zu Altenburg am 25., 26. und 27. September 1856. *)

Den ersten Vortrag hielt Oberlehrer Körner aus Halle über das Maß und Ziel des Unterrichts an Realschulen. Dem Redner lag nicht sowohl daran, dies Maß und Ziel positiv zu bestimmen, als vielmehr negativ auf die Fehler aufmerksam zu machen, vor denen man sich beim Realschulunterrichte zu hüten habe. Er wies darauf hin, daß man nicht aus Streben nach Gründlichkeit die Sache zu gelehrt nehmen dürfe, als ob man es mit der Wissenschaft, als solcher, zu thun hätte; ferner, daß man sich, wie nicht in die Tiefe, so auch nicht in die Breite verlieren, nicht zu encyclopädisch verfahren, nicht das Heil darin suchen dürfe, die Schüler zu oberflächlichen Vielwissern zu bilden; ferner, daß man auch nicht dahin arbeiten sollte, die Schüler als bereits fertige Praktiker in die Welt zu schicken, da die Realschule keine Fachschule sei. Das pädagogische, zur Humanität und Religiosität erziehende Moment müsse natürlich stets im Auge behalten werden. Die nun folgende Debatte diene nur dazu, einiges in Körner's Vortrag mißverstandene in helleres Licht zu setzen. Als sie sich in die obersten, dem Realschulunterrichte zu Grunde liegenden Prin-

*) Aus dem Bericht des Schulkath Wenzig in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien.

zipien einzulassen anfang, wurde sie, da dies Thema schon in früheren Versammlungen abgehandelt worden war, abgebrochen. Doch las später der Präsident Dir. Vogel in Bezug darauf ein von dem am Erscheinen leider verhinderten Dir. Kletke aus Breslau eingelaufenes Schreiben vor, das die Versammlung mit hohem Interesse anhörte, und ich seines beachtenswerthen Inhaltes wegen im Auszuge mittheile. S. Anhang.

Den zweiten Vortrag hielt Lehrer Kieferstein aus Dresden über das Verhältniß der Handelschule zur Realschule, ihre Berechtigung und pädagogische Aufgabe. Er behauptete, kurz gesagt, nichts weniger, als daß die Realschule nichts leiste, und daher die Handelschule alles leisten müsse. Dagegen erhob sich, wie mit Recht zu erwarten war, gewaltiger Widerspruch, indem man eines Theils die Realschule in Schutz nahm, andern Theils der Handelschule ihren Standpunkt als einer Fachschule anwies. Allein es zeigte sich, daß der Redner den Fehler begangen, daß er nicht gleich vom Anfang erklärte, welche Art von Handelschulen er meine. Er hatte nämlich solche Schulen im Auge, wo Handelslehrlinge mit oft sehr unvollständiger und mangelhafter Vorbildung in freien Stunden zu ihrem künftigen Berufe vorbereitet werden. Hätte er dies gleich vom Anfange erklärt, so würde man ihm gern manches von dem, was er behauptete, zugegeben haben. Dir. Kaiser aus Wien ergriff zuletzt das Wort und setzte der Versammlung klar und bündig auseinander, welche Arten von Handelschulen bis jetzt im Kaiserstaate vorhanden seien: 1. Privatanstalten, wo Zöglinge mit verschiedner Vorbildung in dem nöthigsten unterrichtet würden; 2. sogenannte Sonntagschulen, wo Handelslehrlinge an Sonn- und Feiertagen nothdürftige Unterweisung erhielten; 3. kommerzielle Abtheilungen an den technischen Anstalten, welche das absolvirte Obergymnasium oder die absolvirte Oberrealschule voraussetzen. Bei dieser Gelegenheit berichtete der Unterzeichnete der Versammlung, es sei eben in seiner Vaterstadt Prag eine höhere Handelslehranstalt eigener Art, die erste eigentliche, selbständige Handelschule im ganzen Kaiserstaate, mit einem bedeutenden Aufwande des Prager Handelsstandes gegründet worden; sie werde am 4. October, als dem Namensfeste Sr. k. k. Apost. Majestät, eröffnet werden, setze das absolvirte Untergymnasium oder die absolvirte Unterrealschule voraus, und sei den obwaltenden Bedürfnissen so zweckmäßig angepaßt, daß sie trotz dem nicht geringen Unterrichtsgelde von jährlich 150 fl. WM. bei der Abreise des Unterz. schon 160 Schüler zählte. Er bedauerte, keinen Prospectus derselben mitgenommen zu haben, da er nicht vermuthet, es werde bei der Versammlung die Rede von Handelschulen sein, sprach jedoch die Hoffnung aus, der Director Dr. Krenz, früher Lehrer an der Handelschule zu Leipzig, werde im künftigen Jahre seine Anstalt selbst vertreten.

Den dritten Vortrag hielt Dr. Klaunig aus Leipzig über die Frage, in wie weit die Schule schon jetzt in der Orthographie die Resultate der historischen Forschungen zu berücksichtigen habe. Die Versammlung stimmte nach kurzer Debatte darin überein, daß die Schule, so lange noch in der Wissenschaft selbst Streit herrsche, Neuerungen in der Orthographie nicht einführen möge, da sie nur neue Verwirrung zu der alten bringen würden, und erkannte zugleich, daß, wenn der Streit einmal beigelegt sein sollte, man nicht alles von der Schule fordern dürfe, sondern von oben [!] durch übereinstimmende Zwangsmittel besonders auf die Setzer in den Druckereien gewirkt werden müsse, damit sie nicht nach eigenem Gutdünken, sondern nach der wissenschaftlich festgesetzten Norm verfahren.

Den vierten Vortrag hielt Lehrer Albrecht aus Leipzig über die Bedeutung der Stenographie für die Realschule. Allein, wie sehr sich der seines Stoffes jedenfalls kundige Redner bemühte, das geistbildende der Stenographie und ihren praktischen Nutzen evident zu machen, dennoch erhoben sich gegen seinen Antrag, die Stenographie als obligaten Gegenstand einzuführen und sie schon in den untern Klassen zu betreiben, Bedenken über Bedenken, um so mehr, als darauf hingewiesen wurde, daß die Methode noch zu keiner rechten Reife gediehen sei. Zwar theilte Dir. Hauschild aus Leipzig sehr erfreuliche Erfahrungen in Betreff der Sache aus seinem modernen Gymnasium mit; Prof. Herrig dagegen referirte deren so traurige aus Berlin, daß das Frühere aufgehoben war. Die Versammlung einigte sich dahin, die Stenographie solle unobligater Gegenstand sein und erst in den oberen Classen gelehrt werden.

Als fünfter Redner trat Prof. Engel aus Wien auf, indem er Gedanken über die österreichischen Schulprogramme mittheilte, mit ruhiger Ueberlegung, Klarheit und Gemessenheit. Er hob zwei Punkte hervor: 1. es möchten sich bei der Abfassung der Programme, jährlich abwechselnd, nach und nach alle Lehrer einer Anstalt betheiligen, da es für die Lehrer eine erspriessliche Uebung wäre, sich auch als Schriftsteller zu versuchen, und in die Programme eine größere Mannigfaltigkeit käme; 2. es möchten, bei der Gediegenheit so mancher Aufsätze, die besten aus den Programmen hervorgesucht, zusammengestellt und periodenweise in eigenen Bänden dem Publikum übergeben werden.

Den sechsten Vortrag hielt der Schulrath Wenzig, indem er ein Beispiel gab, wie er die deutsche Literatur in der sechsten, obersten Classe der von ihm dirigirten Anstalt behandle.

Am Schlusse der Sitzungen trug Dr. Wigand aus Halle „Des Lehrers Trost“ vor, worin er, der Mathematiker, den Lehrern auf humoristische Weise vorrechnete, daß sie trotz ihren oft mißlichen pecuniären Ver-

hältnissen dennoch ganz vortrefflich ständen. Sein Vortrag diene dazu, die allgemeine Wehmuth des Scheidens durch Heiterkeit zu mildern.

Zum Versammlungs-Orte für das nächste Jahr ist Meissen gewählt.

Anhang. Director Kletke's Schreiben.

1. Die Realschule sei ein in sich abgeschlossenes Ganzes!

2. Sie ist lediglich eine Bildungsanstalt für den Nichtstudirenden, d. h. sie bildet keine Theologen, keine Juristen, keine eigentlichen Gelehrten in irgend einer Wissenschaft. Sie ist also keine Vorschule für die eigentlichen Facultätsstudien. Sie macht nicht Anspruch auf Immatriculation ihrer reifen Zöglinge in eine der gelehrten Facultäten der Universität.*)

3. Sie betrachtet sich dagegen als allgemeine Vorschule aller der Universität zur Seite stehenden Realakademien, z. B. Bau-, Berg-, Forst-Militair-, landwirthschaftlichen und technischen Akademien, und nimmt das Recht unbedingter Aufnahme ihrer reifen Zöglinge in dieselben in Anspruch.

Sie ist aber nur in so fern als eine solche Vorschule aufzufassen, als sie eine wissenschaftliche Grundlage zu geben hat, auf der jene Fachbildung fortgebaut werden kann. Diese Grundlage selbst muß ein (Nr. 1) nach innern Principien in sich organisch gegliedertes, möglichst abgeschlossenes Ganzes sein, unabhängig von den wechselnden Anforderungen des Utilitätsprincips.

4. Die Realschule muß getragen werden durch eine lebendige Idee. Diese ist: die Bildung und Erziehung der nicht gelehrten Stände zur Humanität. Sie sei gerichtet auf den ganzen Menschen, seine geistige und leibliche Seite. Die Realschule entwickle, übe und kräftige auch in dem künftigen Industriellen das Denkvermögen, die Kraft zum sittlichen Handeln, den Sinn für das Schöne, die leiblichen Sinne und Organe. Sie erreiche dies durch den wissenschaftlichen Unterricht, durch die Kunst und leiblichen Uebungen, und durch die Schulzucht.

5. Auch die Realschule hat die Aufgabe zu lösen, eine möglichst harmonische Geistesbildung ihrer Zöglinge zu erzielen. Verstand und Herz haben gleich viel Urrecht; da aber der verständige, wie der gefühlvolle Mensch doch noch ein willensschwacher sein kann, so übe eine strenge, auf Einsicht basirende und die innere sittliche Freiheit d. h. die Selbstbeherrschung im Auge habende Schulzucht, den Willen des Schülers.

6. Auch die Realschule hat bei der intellectuellen Bildung ihrer Zöglinge den doppelten Zweck der formalen Bildung des Subjects, d. h. der Uebung des Anschauungs-, des Abstraktionsvermögens, des Gedächtnisses u. s. f. und den der Erkenntniß der objectiven Welt.

*) Herr Dir. Kletke erwähnt in seinen Programmen gewöhnlich, welche von den Abiturienten seiner Anstalt die Universität bezogen. Egen.

7. Die Uebung des Anschauungs- und Beobachtungsvermögens ist für den Realschüler von größter Wichtigkeit. Darum schon hat die Realschule die Naturwissenschaften mit Liebe zu pflegen. An ihren concreten Gestalten sind frühzeitig die Sinne und das Denkvermögen zu üben. Der geographische und der Zeichnen-Unterricht tragen auch dazu bei.

8. Das Abstractionsvermögen wird geübt theils an Zahlgrößen und Raumformen in der Mathematik, theils an Sprach- und Denkformen in der Beschäftigung mit dem Baue der Mutter- und fremden Sprachen. Der Zweck des mathematischen und des grammatisch-sprachlichen Unterrichts ist zunächst ein formeller; aber auch ein materieller, d. h. praktisches Geschick und Fertigkeit in Anwendung und im Gebrauche der mathematischen Sätze und der Sprachen muß erzielt werden, so weit Kraft und Zeit dazu vorhanden.

9. Das Gedächtniß muß in höherem Maße geübt werden, als gegenwärtig zu geschehen pflegt.

10. Die Erkenntniß der objectiven Welt umfaßt zunächst die reale Seite derselben, d. h. die concreten Erscheinungen der Natur und der Menschenwelt, also die Kenntniß der Naturkräfte, ihrer mechanischen und chemischen Wirkungen, der anorganischen und organischen Gebilde, der Lebensfunctionen der Pflanzen, Thiere, der Menschen, ihrer geographischen Verbreitung u. s. w. Ferner die Gebilde des Menschengeistes: die Formen des Staates, des Cultus, der Kunst. Wie diese Gebilde theils in der Gegenwart beschaffen, theils bis zu dieser historisch sich entwickelt haben, lernt der Realschüler in dem naturwissenschaftlichen und in dem geographischen und historischen Unterricht. Zu letzterem gehört nicht bloß der sogenannte Geschichtsunterricht, sondern auch der kirchlich-historische, der litterar-historische und der Lesestoff bei dem fremdsprachlichen Unterricht.

11. Die Erkenntniß der objectiven Welt hat aber auch für den Realschüler ihre ideale Seite. Zunächst ist der Mensch sich selbst Object. Die Elemente einer empirischen Psychologie dürfen daher im deutschen Unterrichte nicht fehlen. Dann darf ihm die Welt der Ideale, die übersinnliche Welt, die Gottes-Welt nicht verschlossen werden. Dieser Sinn für das Unsichtbare und doch Wahre, die Erhebung von der Erscheinung zum Wesen, von dem Irdischen zum Himmel, von dem Diesseits zum Jenseits, von der Natur und dem Menschen zu Gott: sie kann und soll den ganzen Unterrichtsorganismus durchdringen; dieser Sinn für das Ideale wird allerdings vorzugsweise in dem Religions-, in dem deutschen und in dem Geschichtsunterrichte gepflegt werden können.

12. Was ist nun der Mittelpunkt des Gesamtunterrichtes auf allen Stufen? Es ist weder dieser noch jener Unterrichtszweig. Sie bilden alle

eine Sphäre, in deren Peripherie sich für die Realschule auf deren oberste Bildungsstufe die Lehrfächer etwa so aneinander reihen: Mathematik (Zahlen- und Raumlehre), Mechanik und Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geographie (mathemat., physische, politische), Geschichte (Staats- und Culturgeschichte), Religion (nebst Kirchengeschichte), deutsche Sprache und Literatur, die fremden Sprachen: Englisch, Französisch und Latein (?) u. s. f. Die den einzelnen Lehrfächern oder mehreren gemeinschaftlich zu widmende Bildungszeit ließe sich durch Kreissectoren versinnlichen, deren Radien sämmtlich vom Centrum ausgehen und darauf hinweisen. Und dieses Centrum, ein Punkt, ein Ideelles, kann nur der in der Natur und in der Geschichte und den Werken des Menschengeschlechts, nur der am Gott-Menschen am höchsten geoffenbarte göttliche Geist sein. In ihm ja leben, weben und sind wir! Daher sei auch Gott der unmittelbare Mittelpunkt unsrer deutschen Realschule! Lehren wir ihn suchen und finden in seinen Selbstoffenbarungen!

13. Es ist Aufgabe, das Verhältniß jener Kreissectoren oder Bildungszeiten zu einander zu bestimmen. In dem Gymnasium nimmt der altclassische Sprachunterricht einen Halbkreis, in der neuen Gewerbschule der mathematisch-naturwissenschaftliche fast den Vollkreis ein. Wie in der Realschule? Ich unterscheide in Prima drei Sphären; 1. die ethische (Religion, deutsch und Geschichte umfassend), 2. die Fremdsprachliche und 3. die mathematisch-naturwissenschaftliche, und weise der ethischen ein Viertel, und jeder der beiden andern drei Achtel der ganzen wissenschaftlichen Bildungssphäre zu. De hoc disputandum.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Stettin, 16. Januar. Wir können im Folgenden den wesentlichen Inhalt des Ministerial-Erlasses mittheilen, welcher, wie wir im letzten Hefte bemerkt, die Art erkennen läßt, in der die defunctive Organisation der Preussischen höheren Bürgerschule ausgeführt werden wird.

Der Erlaß des Ministeriums stellt einige Punkte schon außer Frage. Zuerst wird die Nothwendigkeit der beiden Bildungswege, welche das Gymnasium und die höhere Bürgerschule bieten, anerkannt. Bei sonstiger Verschiedenheit bleibe ihnen die Gemeinsamkeit der religiösen und nationalen Bildungsaufgabe. Demnächst wird die factische und erfahrungsmäßige

Differenz hervorgehoben, welche in äußern Zuständen und innern Leistungen der einzelnen höheren Bürgerschulen bemerkt wird, und welche durch das Bildungsbedürfniß der betreffenden bürgerlichen Lebenskreise gerechtfertigt sei. Demgemäß wird die Frage gestellt, ob es nicht rathlich sei unter den jetzt unter gleicher Bezeichnung begriffenen und mit gleichen Berechtigungen ausgestatteten höheren Bürgerschulen verschiedene Arten zu unterscheiden. Die Anstalten erster Ordnung würden den bisherigen Umfang der vollständigen höheren Bürgerschulen beibehalten und die Schüler bis zum 18. oder 19. Lebensjahre ausbilden. Die Anstalten zweiter Ordnung würden mit der jetzigen Secunda der höheren Bürgerschule d. h. durchschnittlich mit dem 16. Lebensjahre der Schüler abschließen. Beide Arten von Schulen würden durch gesonderte Benennungen von einander zu unterscheiden und für die Schüler, welche ihren Cursus vollenden, mit gesonderten Rechten auszustatten sein. Für die beiden Arten von Schulen sei ein Lehrplan aufzustellen, welcher 1) dasjenige genau festsetze, was für alle Anstalten derselben Kategorie verbindlich sei, und 2) angebe, worin nach provinziellen und localen Erfordernissen Abweichungen von dem gemeinsamen Lehrplane zulässig seien. Denn eine durchgängige Uniformität sei im Bereiche der beiderlei Anstalten nicht erforderlich.

Für diese beiden Lehrpläne ist folgender Haupt Gesichtspunkt maßgebend: „Beide Arten von Schulen sind nicht als specielle Fachschulen anzusehen, sie sollen vielmehr für den höheren Bürgerstand eine allgemeine Bildung vorbereiten, die ebensowohl eine Summe nothwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten in sich schließt, wie die sichern Wege zu einer edleren Lebensauffassung und sittlichen Willensbestimmung zeigt, und daher der realistischen Tendenz durch ethische Unterrichtsmittel das Gegengewicht hält. Durch die Rücksicht hierauf wird die anderweitige auf den spätern Beruf der Schüler in den gebührenden Grenzen gehalten, und der Unterschied jener Schulen von andern Anstalten, z. B. von den Provinzial-Gewerbeschulen bestimmt ausgeprägt werden.“

Nächst den Lehrplänen beiderlei Anstalten wird verlangt die Angabe des Ziels, welches jede der beiden Arten von Schulen erreichen soll. Es soll also das beim Abschluß der Schule zu fordernde Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmt bezeichnet werden. Hierbei ist für die Anstalten der ersten Art auszugehen von der vorläufigen Instruction vom 8. März 1832 und sind die nach den bisherigen Beobachtungen und Erfahrungen rathlichen Modificationen zusammenzustellen. Dabei wird bemerkt, daß die Rücksicht auf den zukünftigen Beruf es bei beiden Arten

von Schulen in höherem Grade als bei den Gymnasien zulässig mache, daß durch vorzügliche Leistungen in einem Gebiete der Mangel auf einem andern für compensirt angesehen werde.

Die Gutachten sollen sich aussprechen über die Berechtigungen, welche in Bezug auf den Civil- und Militärdienst an die Abgangszeugnisse aus den obern Classen der Schulen erster Ordnung und an das Bestehen der Abgangsprüfung nach Absolvirung der ersten Classe der beiden Arten von Schulen zu knüpfen wünschenswerth erscheine.

Nach Prüfung der über diesen Punkt abgegebenen Gutachten werden der Herr Minister der geistlichen u. Angelegenheiten mit den betreffenden Herren Ministern in Communication treten.

Der geforderte gutachtliche Bericht soll sich, unter Bezugnahme auf die Circularverfügung vom 3. Juli 1852 *) und mit Rücksicht auf die Anforderungen, welche eventuell an die erste Ordnung von Schulen Behufs Erlangung ausgedehnterer Rechte zu stellen sein werden, erstrecken auf die Ausstattung beider Arten von Schulen hinsichtlich der Lehrerzahl, der Lehrerbefoldungen und der Lehrmittel. Es sei bei der Staatsberathung festzuhalten, daß die Mehrzahl der Lehrer der höheren Bürgerschulen nach wie vor durch Universitätsstudien vorgebildet sein muß.

— a. Höhere Bürgerschulen. Programme, 1856. Breslau, höhere Bürgerschule am Zwinger. Director Dr. Kietke. Abhandlung: Zur ältesten Geschichte Schlesiens, vom Oberlehrer Dr. Adler.

— Breslau, höhere Bürgerschule zum heil. Geist. Rector Kämp. Abhandlung: Monographie der deutschen Ophioglossaceen, von Dr. Wilde.

— Reisse, Director Dr. Sombhaus. Abhandlung: Einfluß Aleon's auf die Politik Athens, von Pohl.

— Görlitz, Director Kaumann. Abhandlung: Wodurch befördert das Haus die Zwecke der Schule, vom Oberlehrer Thiemann.

— Landeshut, Rector Dr. Kayser. Ohne Abhandlung.

— Siegen, Director Dr. Schnabel. Abhandlung: Ueber die Flora des Siegerlandes, von Engstfeld.

— a. Mülheim an der Ruhr, Director Dr. Gallenkamp. In ähnlicher Weise wie Schulrath Scheibert in den früheren Programmen der Friedrich-Wilhelms-Schule giebt Herr Director Gallenkamp Notizen zur innern Geschichte der Anstalt, indem er offenbar Resultate der Lehrer-Conferenzen mittheilt, und damit einem der tiefern Zwecke, welche die Programme und der Programmaustausch haben, nämlich die Lehrer-collegien von ihren gemeinsamen Arbeiten an dem innern Leben der Schulen

*) Vergl. Päd. Revue 1852, Bd. 32, S. 347.

in gegenseitiger Kenntniß zu erhalten und sie so durch einander zu fördern, entgegen kommen will. Der Verfasser sagt:

„So erfreulich das in den obigen statistischen Daten sich kundgebende Fortschreiten der Schule ist, so hat es doch nur dann wahren Werth, wenn dem äußern in Zahlen angebbaren Wachstume das innre entspricht. Wir haben allen Ernstes die hier zu lösende Aufgabe uns klar zu machen gesucht und hoffen, daß es uns täglich mehr gelingt, unsern Theils dazu beizutragen, daß dem Bürgerstande tüchtig vorgebildete, an Geist und Herz und Körper gesunde Mitglieder, der täglich mannigfaltiger sich entwickelnden Arbeit in Handel und Gewerbe an Arbeit gewöhnte und zur Arbeit freudige junge Kräfte zugeführt werden.

Im Religionsunterrichte streben wir danach, unsre Schüler so genau wie möglich mit der heiligen Schrift vertraut zu machen und ihnen die Geschichte der Entwicklung der christlichen Lehre und der christlichen Kirche zum Verständniß zu bringen, wobei wir an die Lecture und Erklärung der wichtigsten Bekenntnisschriften der Ev. Kirche anknüpfen.

Der Unterricht in den fremden Sprachen hat die Aufgabe, dem Schüler Auge und Ohr zu schärfen für sprachliche Formen, ihn einzuführen in die Grammatik „die praktische Logik,“ ihn mit den Geisteserzeugnissen fremder Culturvölker bekannt zu machen, ihn zu befähigen zum selbständigen Gebrauche der lebenden Sprachen und durch das Alles ihm vorzugsweise diejenige sprachliche Bildung zu vermitteln, welche ein wesentliches Glied humaner Bildung ist. Welche Vorzüge zur Erreichung dieses letzten Zweckes die alten Sprachen vor den neuen haben, ist hier für uns eine müßige Frage, denn die höhere Bürgerschule muß um ihres Zweckes willen den neuern Sprachen großes Gewicht beilegen, eine beträchtliche Stundenzahl einräumen; das Auskunftsmittel, welches wir an mehreren Realschulen bemerken, dem Lateinischen neben den neuern Sprachen eine jährlich wachsende große Stundenzahl (6—8 wöchentlich) einzuräumen, scheint uns aus mehreren Gründen entschieden verfehlt, obgleich auch wir das Lateinische, als die Mutter des Französischen nicht entbehren möchten. Stellen die neuern Sprachen der Erreichung des Ziels sprachlicher Bildung, auf welches wir nicht verzichten wollen noch können, größere Schwierigkeit entgegen, so liegt darin eben für den Lehrer der Realschule nur die Aufforderung, mit um so größerer Kraft sich der Ueberwindung dieser Schwierigkeit zu widmen, nicht sie zu umgehen. Die Bestrebungen in dieser Richtung sind zwar noch jung aber reich an Hoffnung. — Wir haben die Ueberwindung der Schwierigkeit, soweit sich durch äußre Mittel helfen läßt, dadurch zu erleichtern gesucht, daß wir den Unterricht im Englischen, Französischen und Lateinischen in jeder Klasse so viel wie möglich in eine Hand gelegt haben; es war

dies im vorigen Jahre schon in Cl. I. der Fall, wird im nächsten Schuljahre auch in II. vollständig, in den übrigen fast vollständig durchgeführt werden.

Der Unterricht im Deutschen steht in vieler Beziehung im innigsten Verbande mit demjenigen in den fremden Sprachen, nimmt aber schon um des unmittelbaren Verhältnisses willen, welches der Knabe und Jüngling zu seiner Muttersprache hat, eine ganz verschiedene Stellung ein und macht eine ganz verschiedene Behandlung nöthig; wir haben ihn soweit wie möglich in die Hand desjenigen Lehrers gelegt, welcher in denselben Classen den geschichtlich-geographischen Unterricht leitet; wir glauben durch diese Einrichtung uns wesentlich die Aufgabe erleichtert zu haben, unsere Schüler zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche ihrer Muttersprache, zur sachlichen und sprachlichen Durchdringung und Verarbeitung solcher Stoffe, die innerhalb ihres Gesichtskreises liegen, und insbesondre zu eben so liebevollem wie klaren Verständnisse deutschen Geistes, deutschen Lebens und deutscher Entwicklung vorzubereiten.

Wie weit auch von manchem Gesichtspunkte aus die Gegenstände auseinander liegen, in der Schule liegen sich der sprachlich-historische und der naturwissenschaftliche Unterricht sehr nahe. Hier wie dort gehen wir aus von der Beobachtung der einzelnen Erscheinungen, fassen das Verwandte zusammen, gewinnen durch Abstraktion den Ausdruck des Gemeinsamen, das Gesetz, in welchem wir die Fülle der Erscheinungen wiederfinden. — Von hier aus aber steht dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ein Organ zu Gebote, welches in seiner gleich bewundernswürdigen Präcision, Einfachheit und Allgemeinheit dem Naturforscher weit über die Grenzen des Beobachteten an der Hand sicherer Schlüsse vorzuschreiten gestattet. Abgesehen davon nimmt die Mathematik in der Schule vom pädagogischen Gesichtspunkte aus eine eigenthümlich wichtige, den übrigen Unterricht wesentlich ergänzende Stellung ein. Wir sehen das Eigenthümliche des mathematischen Unterrichtes nicht darin, wie es mitunter geschieht, daß er vor allen andern geeignet sei, den Verstand zu bilden, indem wir der Ansicht sind, daß der sprachliche Unterricht, richtig erteilt, hierin nicht hinter ihm zurückstehe; wir sind andererseits freilich ebensowenig der Ansicht, daß der mathematische Unterricht ausschließlich den Verstand in Anspruch nehme und die andern geistigen Kräfte brach liegen lasse; wo so etwas vorkommt, (und Aehnliches kommt in allen Lehrfächern vor), ist es ausschließlich auf Rechnung des Lehrers, nicht auf die des Unterrichtsgegenstandes zu setzen. Wir glauben das Eigenthümliche, das Charakteristische des mathematischen Unterrichtes darin erkennen zu müssen, daß er mehr und namentlich früher wie jeder andre die freie Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu fördern geeignet ist. Während in allen andern Lehrfächern der Schüler Fremdes

zunächst als Fremdes in sich aufnimmt, an fremden Thatfachen und fremden Ideen sich hinaufstreckt, sie zunächst nur einseitig und nach Maßgabe seiner bereits gewonnenen Ausbildung erfaßt, und allmählig sich in dieselben vertiefend sie mehr und mehr zu seinem lebendigen Eigenthume macht, erobert der Schüler im mathematischen Unterricht mit jedem Schritte, welchen er thut, Boden, auf welchem er ganz Herr ist, auf welchem er sogleich das glückliche Bewußtsein eigner selbständiger Arbeit haben kann, und unter Leitung eines einsichtigen Lehrers haben wird; darin liegt eine pädagogische Kraft, welche nicht hoch genug anzuschlagen ist, und welche sorgfältig und liebevoll gepflegt werden muß, wenn der mathematische Unterricht diejenige Seite im Schulorganismus, welche er vor andern auszufüllen geeignet, also verpflichtet ist, wirklich ausfüllen will. — Das ist ein Gesichtspunkt, welcher für die methodische Behandlung des mathematischen Unterrichts von wesentlicher Bedeutung ist, aber selbstredend nicht der einzige. Uebrigens nehmen der naturwissenschaftliche und der mathematische Unterricht ihren Raum in der Realschule nicht nur wegen ihres pädagogischen Werthes, sondern wesentlich auch wegen ihres materiellen Gehalts, wegen ihrer innigen Beziehung zu der Aufgabe der höheren Bürgerschule, wegen ihrer Wichtigkeit für die Berufszweige des bürgerlichen und gewerblichen Lebens ein.

Die Rücksicht auf diejenigen unserer Schüler, welche nur einen Theil der Schule durchmachen und in der Regel aus der Tertia ins Leben übergehen, veranlaßt uns, den Unterrichtsstoff so zu gruppiren, daß der Bildungsgang der unteren Stufe sich mit dieser Classe möglichst abrundet. In der oberen Stufe beginnen wir in der Obersecunda die Schüler zu eingehender Privatlectüre und freiem Privatstudium anzuleiten, um sie so viel an uns ist zur Selbstständigkeit zu erziehen.

Der beschränkte Raum zwingt uns, mit so kurzen Bemerkungen nur einige Richtungspunkte unsres Strebens eben anzudeuten; aber solche Andeutungen wenigstens nicht ganz zu unterlassen, fühlten wir uns um so mehr gedrungen, als sonst, wenn wir uns gänzlich auf die Angabe statistischer Data beschränkt hätten, der Schein nahe gelegen hätte, daß wir den Kern über der Schale vergäßen."

— Elberfeld, Director Dr. Wackernagel. Abhandlung: 1. die parallelschichtige Pemptoeidrie des fünfflächigen Granatoeders. 2. Bemerkungen zur geometrischen Bezeichnungsmethode, vom Director.

Aus der Chronik der Anstalt finde folgendes hier eine Stelle:

Der Geschichtsunterricht erfährt auf den Antrag des Directors eine Abänderung seiner bisherigen Einrichtung: der erste Cursus, in VI und V., fällt mit Anfang dieses Sommersemesters weg, wogegen die genannten beiden Klassen jede in der biblischen Geschichte wöchentlich eine Stunde

mehr, also drei Stunden erhalten. Die biblische Geschichte bildet den allein richtigen Anfang und die allein richtige Grundlage alles Geschichtsunterrichts, und da sie in demselben Verhältniß zu dem Religionsunterricht steht, so erscheinen in den untern grundlegenden Classen der Schule zwei Gegenstände aufs innigste mit einander verbunden, die ihrem Wesen nach auch später in dieser Verbindung gedacht werden müssen, wann sie aus andern Gründen eine abgesonderte Behandlung erfahren.

Ich habe einmal, als ich noch in Berlin lebte, von einem sinnigen Manne, dessen in neuerer Zeit oft gedacht worden, ausführen hören, wie sich die Realschulen eigentlich von den Gymnasien unterscheiden: die Gymnasien bildeten ihre Schüler an der Vergangenheit, die Realschulen an der Gegenwart. Diese Erklärung drückt nun freilich ihrem Wortlaut nach weder die Einheit noch den Gegensatz beider Schulen scharf genug aus; denn gerade was unter Gegenwart zu verstehen, bleibt unerörtert: als Gedanken fehlten, stellte, so schien es, dies Wort zu rechter Zeit sich ein. Jeder weiß, daß, wenn wir unter Gegenwart die vorhandenen Institutionen und Observanzen des Lebens verstehen, diese eine Macht sind, unter deren Einflüssen unsre Schüler werden was sie werden: die Familie, die Ueberlieferungen der jugendlichen Welt, die größeren geselligen Kreise, die weltliche und kirchliche Gemeinde, die Tagesliteratur und Tagesgespräche bilden die Schüler unsrer Schulen. Ich rede absichtlich etwas oberflächlich. Die Schule selbst aber erfaßt die Gegenwart als Moment von Geschichte und Weissagung. Sie folgt nicht der Lehrtafel des Satans:

Grau, lieber Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.

Sie weiß wie entsetzlich des „Lebens goldner Baum“, den Mephistopheles dort meint, die jungen Knaben vergiftet. Sie opfert auch nicht dem goldenen Kalbe und hilft das Volk losmachen mit seinem Geschwätz, daß die Tafeln der Gebote Gottes über ihnen zerbrochen werden. Eine ehebrecherische Schule, welche in diesem Sinne das junge Geschlecht an der Gegenwart bildet! Dem Mammonsdiens, seiner Eitelkeit und seinem Hochmuth, dem Geist der Brutalität, der von dem goldenen Kalbe über seine tanzenden und jubelnden Anbeter ausgeht, der Poesie des goldenen Baumes wie des goldenen Kalbes, dieser ganzen scheußlichen Gegenwart des heidnischen Lebens hat die Realschule gleich jeder andern Schule entgegen zu wirken, nicht ihr zu huldigen. Sie wirkt ihr entgegen wie ein Mann, der mit dem Finger ins Wasser schreibt; vielleicht folgt seinem Schriftzuge einmal ein aufmerksames Auge. Laß dir an meiner Gnade genügen. Aber die Wurzeln des Lebens, das aus Gott ist, nähren und tränken, an der Geschichte der Väter zeigen, wie alles gewesen, wie alles hat kommen

müssen, wie jede Gegenwart geworden, wie Gott ein Geschlecht durch das andre richtet, rückwärts und vorwärts, das ist die Aufgabe der Schule. Geschichte ist Alles. Fallen und Auferstehen, Versündigung und Verheißung, Verheißung und Erfüllung, Werden und Wachsen und Vergehen, Säen und Ernten, — das erste Herz wie das letzte, die Völker wie ein Mann, Geschichte und Weissagung Eins. Alles ist Geschichte und Alles Weissagung. Die jungen Knaben müssen das ahnen und fühlen lernen, und lernen sie es nicht in dem sogenannten Leben, ist ihre ganze Umgebung verkauft an die schalste Gegenwärtigkeit, daß Niemand der Väter und Niemand der Kinder gedenkt, so muß wenigstens die Schule ihre Pflicht thun, auf Hoffnung.

Alle weiteren Unterrichtsfächer stehen in dem Dienst dieser beiden, der Geschichte und der Religionslehre, und mit diesen in dem Dienst der heiligen Schrift. Alle Wissenschaft arbeitet, sie mag es wissen und wollen oder nicht, zu keinem andern Zweck, als um Gottes Wort zu begreifen, keine Kunst zu einem andern, als um darzustellen, wie weit sie Gott erkannt, und die zwei Gebote zu erfüllen, in denen das ganze Gesetz und die Propheten hängen. Auch die Schule kennt keinen andern: ihr Zweck ist den Zögling zu befähigen, daß er nach dem Maße seiner Kräfte Gottes Wort verstehe und Liebe übe. Der [?] Unterschied zwischen der Realschule und dem Gymnasium besteht darin, daß dieses den Schüler befähigt, das Wort Gottes in den Grundsprachen zu lesen, die Realschule dagegen an die deutsche Bibel verwiesen bleibt. Darüber wäre viel zu sagen. Aber sonst erreicht die Realschule jenen Schulzweck mit geringeren Umwegen: was dem Schüler jene allgemeine Befähigung giebt, ist zugleich unmittelbar das, womit er dienend und helfend in seinen späteren Lebensgeschäften thätig ist. Es ist ihm solches Alles zugefallen.

Ich weiß sehr wohl, daß die Elberfelder Realschule weit davon entfernt ist, meinem Ideal von einer solchen Anstalt nahe zu kommen; aber ich bin alt genug und erfahren genug, um mit der Uebernahme der vollen Verantwortlichkeit für jedes Wort, das ich sage, zu behaupten, daß eine Realschule ihren Schülern eine Bildung zu geben vermag, welche in keinem Stück [?] hinter derjenigen zurücksteht, die ein Gymnasium giebt. Die Realschulen haben noch keine zureichenden Erfahrungen abgeworfen, auf deren Grund man sie, ohne ungerecht zu sein, verwerfen oder degradiren dürfte; was wollen die zwei Menschenalter, die sie bestehen, sagen! Dazu wurden die ersten nach sehr gebrechlichen Principien improvisirt, blieben aber gleichwohl mehr oder weniger maßgebend für nachfolgende Unternehmungen. Die heutigen Realschulen haben in ihrer gebundenen Stellung bis jetzt weder Wahres noch Falsches zur klaren Erkenntniß entfalten können.

Ich bin der Ueberzeugung, daß weder die Instruction für die Entlassungs-Prüfungen den Realschulen förderlich gewesen, noch daß die Haltung der Städte gegen diese ihre Anstalten eine freie Entwicklung derselben begünstigen konnte. So ward den Realschulen ein Charakter gegeben, den sie ihrem wahren Prinzip nach nicht haben, in dessen Folge sie „ein endloses nach einem Niveau geschorenes Feld von Mittelmäßigkeiten“ durch die Nation verbreiten helfen.

Unterdeß freue ich mich, für die Elberfelder Realschule einen Lehrer gewonnen zu haben, der die nach Geschichte lechzenden Knaben nicht mit dem Wasser tränkt, das er Tags vorher am Fluße unterhalb der Stadt geschöpft, sondern mit dem frischen Quellwasser, das die Augen reinigt und das Herz stärkt. Jahrelang aus der Hand in den Mund leben, bis man seinen Rottrock auswendig weiß, das macht keinen Lehrer der Geschichte, so häufig sich diese Misere auch findet und so schön sie auch verknüpft ist mit der vagabundirenden geistreichen Ansicht, daß alle Geschicke Gottes nur dagewesen, um uns selige Menschen der „Jetztzeit“ unter des Lebens goldenen Baum und auf die Zinne der Vollkommenheit zu führen, deren wir uns mit gerechtem Stolz, wenn auch nicht mit Ahnenstolz, erfreuen.

Wie lange sich die Schule des neuen Lehrers erfreuen wird, wer kann es wissen. Gute Lehrer fangen an selten zu werden, weil die Opfer zu groß sind, die man von ihnen verlangt. Das Studium mag edlere Naturen noch reizen, ob aber der Stand eines Lehrers? Der Stand vielleicht wohl, schwerlich aber die Lage eines Lehrers. Ein junger Mensch von einigen Gaben und einem guten Fond von Naturkraft überwindet die Prüfungszeiten, die der Staat ihm vorschreibt, und bezieht sich dann auf die lohnendere Bahn des industriellen Lebens. Wer erwerben will, der studirt keine historischen Wissenschaften, und wer naturwissenschaftliche studirt, der denkt an Berg- und Hütten-Wesen, aber nicht an Schulwesen.

Mit den Lehrergehalten, welche vor 30, 40 Jahren ausgesetzt wurden, mochte es damals möglich sein, auszukommen; jetzt ist es nicht mehr der Fall, und wenn eine Stadt behaupten will, daß sie für ihre Schulen Sorge trage, so muß sie vor Allem die Gehälter der Lehrer um die Hälfte erhöhen. In Elberfeld kann kein Lehrer, der eine größere Familie zu erhalten hat, mit 800 Thaler leben, er braucht 1200 Thaler, und muß, um den nöthigen Zuschuß zu erwerben, seine besten Kräfte auf Nebenarbeiten verwenden und so der Schule entziehen. Den Gedanken, etwas für seine Kinder zurückzulegen, muß er für immer aufgeben. Ein Lehrer, der kein Vermögen in sein Amt mitbringt, gilt gar nicht als

Person, sondern als bloße Arbeitskraft. Unter solchen Verhältnissen hat in mancher Stadt bereits das Verhältniß gegenseitiger Anerkennung gänzlich aufgehört: die Stadt ist wohl noch dem Lehrer zu Dank verpflichtet, der Lehrer aber nicht mehr der Stadt. Scheut man sich nicht, dem Lehrer seinen Nominalgelalt in den alten Münzsorten zu bezahlen, die ein Drittel an ihrem Werth verloren, so sollte man einen Schritt weiter gehen und die Lehrerstellen ohne Weiteres an den Mindestfordernden ausbieten; es würden sich immer Candidaten finden. Aber es wird dahin kommen, daß sich entweder nur noch Schwächlinge, die zu nichts anderm tauglich sind, zu Lehrerstellen melden, oder ein evangelischer Lehrerorden sich aufthun muß, dessen reiche, auf alles Gehalt verzichtende Mitglieder die Lehrerstellen um Gottes Willen übernehmen, oder daß die Lehrer unter das Gesetz des Celibats gestellt werden. Von diesen zukünftigen Eventualitäten abgesehen, müssen an der Eiberfelder Realschule, wenn die Lehrer sich der Anstalt mit allen Kräften widmen und nicht unter Kreuzen arbeiten sollen, was den Schülern nicht gut ist, die Gehälter sich von 1200 Thaler statt von 800 Thaler herunter abstufen. Hier kann nur eine großartige Stiftung helfen, wie die Streitsche am Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin und wie es deren in alten Städten, in Hamburg, Frankfurt, Basel, viele giebt.

Württemberg. [Ein württembergisches Professorats-Examen.] Die Revue hat früher*) die Verordnung des k. württembergischen Studienraths über eine veränderte Einrichtung des Professorats-Examens ihren Lesern mitgetheilt, vielleicht dürfte es denselben nicht uninteressant sein zu vernehmen, wie sich ein solches in Wirklichkeit ausnimmt. Daher erlaubt sich Einsender zu erzählen, wie es dabei zugeing, als er sich demselben unterzog.

Im Laufe des Sommers 1854 wurde als Thema zu einer lateinischen Ausarbeitung, von welcher die Zulassung zum Examen abhängig, im württembergischen Correspondenzblatt bekannt gemacht: *dijudicentur Sophoclis tragoediae, quatenam potissimum in scholis legendae videantur*. Die Arbeit, welche 4 Bogen nicht übersteigen sollte, war, von dem Candidaten eigenhändig geschrieben, bis zum 15. April 1855 einzusenden. Auf meine im Herbst 1854 an den k. Studienrath gerichtete Bitte, mir noch ein weiteres Thema zu einer deutschen Arbeit aus dem Gebiete der Geschichte und Geographie zu geben, erhielt ich folgende zwei Themata zur Auswahl: 1. Die Entwicklung der politischen Größe Englands soll nach ihren Hauptmomenten aus der Geschichte der neuern Zeit dargelegt und

*) Pädag. Revue 38, S. 262 ff. (1854)

im Zusammenhange mit der physischen Beschaffenheit des Landes nachgewiesen werden; oder 2. Es soll ein Bild von der physischen Beschaffenheit Großbritanniens entworfen und deren Bedeutung für die jetzige politische Stellung Englands nachgewiesen werden. Die Arbeit sollte wieder 4 Bögen nicht übersteigen und bis zum 15. April eingeschickt werden. Ich wählte mir das zweite Thema.

In Folge dieser beiden Arbeiten zum Examen zugelassen, fand ich mich zur vorgeschriebenen Zeit, Anfangs Juni, bei der Prüfung ein; mit mir erschienen noch zwei Candidaten. Montag, den 4. Juni, früh 7 Uhr, begann die Prüfung in einem Zimmer des Ober-Gymnasiums. Zuerst wurde vom Herrn Oberstudientrath Rector Dr. Roth die Vertheilung der Probelectionen mit uns Candidaten in humanster Weise besprochen und geordnet, sodann vom Herrn Rector Schmid aus Ulm ein Thema zur lateinischen Composition und Exposition dictirt. Das erstere lautet:

„Es ist viel Täuschung dabei, wenn man die Ursachen der vielbeklagten Schwäche und Kränklichkeit unserer Jugend in der Schule in der Uebertreibung der Lehrer, in der übermäßigen Anstrengung sucht. Tausend Irthümer haben ihren Grund in der Verwechslung von Ursache und Wirkung; vielleicht findet auch hier — die Wahrheit der Angabe, daß die heutige Jugend so besondrer Schwächlichkeit verrathe, vorausgesetzt — vielleicht findet auch hier diese Verwechslung statt. Die Jugend wird schwächlich, weil sie angestrengt wird; oder wie, wenn wir den Satz umkehrten? Die Jugend erträgt keine Anstrengung, weil sie schwächlich in die Schule kommt! Es ist eine uralte Sünde der Eltern, auf die Lehrer alle Verantwortung zu häufen; mußte ja doch schon in Rom der Lehrer schuld sein, wenn kein Wärmestrahle aus dem Herzen und kein Lichtfunken aus dem Kopfe des Söhnleins zu locken war. Wie viele Väter können sich — die Hand aufs Herz gelegt — das Zeugniß geben, daß sie nichts zur Verzärtlung ihrer Kinder beigetragen, daß sie ihnen alle die Genüsse, mit denen wir die ursprüngliche Dürbheit der deutschen Knabennatur erweichen, neben denen aber das schwarze Brod, Arbeit genannt, nicht misset, consequent versagt haben? Die Schule kommt schon zu spät, wenn sie die Knaben in ihren Schooß aufnimmt, und kann auch durch Turnübungen nicht wieder gut machen, was man zu Hause versäumt hat, noch weniger in Vergessenheit bringen, was schon zu früh zur Kenntniß des Knaben gekommen.“ (Döderlein.)

Die Exposition war aus Virgil, Georg. I., 463. „Solem quis dicere falsum“ u. s. w. — B. 497, wobei B. 476—488 ausgelassen waren.

Beide Arbeiten zusammen mußten bis 12 Uhr abgeliefert werden; außer einem lateinisch-deutschen Lexicon war keinerlei Hülfsmittel gestattet.

Während der Ausarbeitung war ein Mitglied der Prüfungs-Commission anwesend.

Auf den Nachmittag, 2 Uhr, war die mündliche Prüfung im Hebräischen bestimmt für die, welche in diesem Fache eine Note zu bekommen wünschten: jeder Candidat hatte besonders zu erscheinen. Examinator war Herr Ephorus Bäumlein. Dieser fragte vor Beginn der eigentlichen Prüfung, ob ich den Anspruch mache ein firmer Hebräer zu sein, oder ob ich nur zeigen wolle, daß ich, falls mir das Fach übertragen würde, im Stande sei, mich hineinzuarbeiten. Nachdem ich Letzteres bejaht hatte, fragte er noch, ob ich schon Unterricht darin ertheilt, was ich neuerdings gelesen habe u. s. w. Dann begann die eigentliche Prüfung. Von Psalm 18 mußte ich B. 1 — 7 lesen, übersetzen und interpretiren, worauf noch verschiedene Fragen über Psalmüberschriften, Accente, Formen, Etymologie einzelner Worte, einiges Syntaktische und Verhältniß von Psalm 18 zu 2. Samuelis 22 folgten. Das ganze dauerte eine halbe Stunde. Außer dem Examinator waren noch einige Mitglieder der Commission anwesend. Diese halbe Stunde gehört zu den angenehmsten Erinnerungen meines Lebens, obwohl ich manche Frage nicht nach Wunsch zu beantworten mußte.

Dienstag früh 7 Uhr kam schriftliche griechische Composition und Exposition, gegeben von Herrn Ephorus Bäumlein, wieder unter beständiger Custodie eines Commissionsmitgliedes und bloß mit Hülfe eines griechisch-deutschen Lexicons bis 12 Uhr auszuarbeiten. Dieser Vormittag war einer der heißesten des Sommers 1855, dumpfe Gewitterschwüle in der Atmosphäre, brennende Sonnenstrahlen hinter den Vorhängen des Arbeitszimmers. Das deutsche Thema lautete:

„Wer mit der griechischen Litteratur einigermaßen vertraut ist, wird nicht leugnen, daß Homer Ausgangspunkt aller Poesie und Prosa der Griechen geworden ist. Was die Poesie betrifft, so ist sie hinsichtlich der Sprache offenbar von ihm abhängig, sofern nicht nur alle epischen Gedichte eben in dem Dialect gedichtet sind, den Homer angewandt hat, eine Mischung aus ionischen und äolischen Elementen, sondern auch die lyrische Poesie, obwohl sie vorzugsweise des äolischen und dorischen Dialects sich bedient, der epischen Formen sich keineswegs enthalten, und sofern endlich die attische Tragödie in manchen Stücken die Sprache Homers nachgeahmt hat. Aber was das Wichtigste ist, die Gedichte Homers wurden in ihren ausführlicher behandelten oder kurz angedeuteten Mythen, wenn man so sagen darf, eine reiche Fundgrube für die spätern Dichter, aus der sie unablässig Stoff und Anlaß zu ihren eignen poetischen Werken schöpften, und sie galten als vollendete Kunstwerke, die auch die Keime der übrigen

Dichtungsgattungen zu enthalten schienen. Man darf darum mit Recht als Regel aufstellen, daß, wer die griechische Dichtkunst gründlich kennen lernen will, kein andres Dichtwerk eher studiren soll, als er die homerischen Gedichte kennen gelernt hat."

Zur schriftlichen Exposition wurde dictirt Soph. Phil. B. 1348—1374, mit Auslassung der zweifelhaft ächten B. 1365¹/₂—1367¹/₂. Der griechische Text sollte metrisch bezeichnet nebst der Uebersetzung abgegeben werden. Eine Erklärung war nicht gefordert. Weder bei der lateinischen noch bei der griechischen Exposition wurde uns eine Andeutung gegeben, aus welchem Schriftsteller die Stelle genommen, oder welches der Zusammenhang sei. Nachmittags war ein Theil der Probelectionen. Ich hatte in der obersten Classe (X. nach württembergischer Zählung, I. nach norddeutscher) die geographische Weltstellung Frankreichs mit Angabe der historischen Beziehungen mir ausgewählt. Anwesend waren außer der Prüfungs-Commission noch einige Professoren des oberen Gymnasiums. Die Schüler entwickelten schöne Kenntnisse und eine aner kennenswerthe Munterkeit im Antworten gegenüber dem ihnen fremden Candidaten.

Endlich kam der letzte Vormittag; Mittwoch früh 7 Uhr hatte ich eine zweite Probelection, wieder in der obersten Classe des Gymnasiums. Horaz, Ode I, 34 nahm ich durch. Daß ich dabei Rauds Parallelistung dieser Ode mit der Bekehrung des Apostel Paulus abweisend berührte, habe mißfallen, sagte mir nachher privatim einer der anwesenden Herren; ich hätte lieber diesen Gedanken Rauds gar nicht berühren sollen. Sonst gilt dasselbe, was ich über die geographische Lection sagte.

Und zu allerlezt, ¹/₂10—11 Uhr, kam das für uns Candidaten peinlichste Stück, das sogenannte Colloquium. In dem großen Saale des Gymnasiums stand ein großer, grüner Tisch, an demselben saßen die sechs Herren der Commission und ihnen gegenüber der Candidat. Zuerst wurde ich um genauere Auskunft über eine Stelle in der schriftlichen lateinischen Exposition gefragt. Dann kam Tacitus Annal., Tod des Tiberius, Jam Tiberium corpus, jam vires u. s. w.; ich mußte lesen und übersezen, und eine Reihe Fragen beantworten über den vorausgehenden Inhalt der Annal., den Zustand der Handschriften, Ausgaben, Sprachgebrauch des Tacitus und einiges Etymologische. Sodann kam Griechisch. Zuerst Fragen über die Arbeiten des vorhergehenden Tags, dann mußte Soph. Phil., B. 169—179 (Chor) metrisch gelesen und übersezt werden, worauf einige metrische Fragen kamen. Darauf folgte Hom. Odyssee z Anfang. Lesen, Uebersetzen, Fragen über homerische Formenlehre, Satz bildung und Bedeutung der Stelle für homerische Kritik. Endlich kam die Geographie und Geschichte. Erste Frage: Geseze der Wärmevertheilung auf der Erde

und graphische Darstellung derselben. Zweite Frage: Geschichte und Schauplätze der neuesten geographischen Entdeckungen. Dritte Frage: Periodisirung der russischen Geschichte.

Damit war ich entlassen; einige Wochen später lief das Prüfungszeugniß ein. Eine der ersten lateinischen Stellen, die mir nach meiner Rückkehr in die Augen kam, waren Catulls Worte: (31, B. 7 ff.)

O quid solutis est beatius curis,
cum mens onus reponit, ac peregrino
labore sessi venimus larem ad nostrum
desideratoque adquiescimus lecto.

Gottlob, daß nicht ein Durchfall durch's Examen mir auch die nächsten Worte Catulls nahe legte:

hoc est quod unum est pro laboribus tantis.

A. P.

— (Instruction für den Geschichts-Unterricht in den untern Gelehrten- und Realschulen.) Dem Geschichtsunterricht für die Latein- und Realschulen vom 8. bis zum 14. Jahr sind die Zeit tafeln *) zu Grunde zu legen, und es wird über deren Gebrauch und die Behandlung des Geschichtsunterrichts Nachstehendes angeordnet:

I. Bei der Vertheilung des Stoffes, welcher nach den Bestimmungen des Generalerlasses vom 16. September 1854 in die Zeit tafeln aufgenommen worden, gilt als Regel, daß für die 3 jüngsten Jahresabtheilungen (vom 8. bis 11. Jahr) die Geschichte des israelitischen Volks, welche mit dem Unterricht in der biblischen Geschichte, wie er bisher nach den Lehrbüchern von Kurz, Zahn und nach dem Calwer Lehrbuch u. a. ertheilt wurde, zusammenfällt, sodann für die 4. Jahresabtheilung (im 12. Jahr) die griechische Geschichte, für die 5. Jahresabtheilung (im 13. Jahr) die römische Geschichte und für die 6. Jahresabtheilung (im 14. Jahr) die deutsche und die württembergische Geschichte bestimmt sind.

Diese Regel, welche voraussetzt, daß jede Jahresabtheilung eine besondere Klasse bildet, muß in solchen Anstalten, bei welchen dies nicht zutrifft, vielmehr mehrere Jahresabtheilungen in Einer Klasse vereinigt sind, einige Modificationen erleiden, worüber Folgendes bemerkt wird:

1) An denjenigen Schulen, in welchen die drittlüngste Jahresabtheilung (vom 10. bis 11. Jahr) weder eine besondre Klasse bildet, noch mit den beiden jüngeren vereinigt ist, vielmehr mit einer oder mehreren älteren Jahresabtheilungen zugleich unterrichtet wird, (wie dies bei vielen Land schulen der Fall ist, bei welchen die Collaboratur- oder Elementarklasse ge-

*) Das Nähere s. in der 1. Abtheilung dieses Heftes.

Eggn.

wöhnlich die Schüler vom 8. bis 10. Jahr enthält, während die übrigen in einer oder mehreren Präceptorats- beziehungsweise Realklassen unterrichtet werden,) ist der Unterricht in der israelitischen Geschichte, vorbehaltlich dessen, was im Religionsunterricht der obern Klassen fortgesetzt wird, schon mit der zweiten Altersklasse abzuschließen. Die Schüler der dritten Altersabtheilung sind in solchem Falle zu dem Geschichtsunterricht, welcher in ihrer Klasse den älteren Abtheilungen ertheilt wird, beizuziehen; wobei übrigens dem Urtheil des Lehrers überlassen bleibt, dies zu verschieben, wenn er die Schüler jener Abtheilung noch nicht für reif dazu erachtet.

2) In denjenigen Schulen, in welchen die Mehrzahl der Schüler nicht zu wissenschaftlichen Studien bestimmt ist, sondern mit der Confirmation den Schulunterricht abschließt, ist die Eintheilung so zu treffen, daß der alten (römischen und griechischen) Geschichte, je nachdem es die Klasseneintheilung zuläßt, 1 oder $1\frac{1}{2}$ Jahre und der deutschen und württembergischen Geschichte $1\frac{1}{2}$ oder 2 Jahre gewidmet werden.

3) Unter allen Umständen wird verlangt, daß jeder Schüler, welcher die Klassen einer niedern Schule vollständig durchlaufen hat, den Geschichtsunterricht in dem ganzen Umfang, wie er in den Zeittafeln vorgesehen ist, insbesondre also auch in der deutschen und württembergischen Geschichte genossen habe.

II. Der Geschichtsunterricht ist auch in denjenigen Klassen, in welchen mehrere Jahresabtheilungen vereinigt sind, nicht in Abtheilungen, sondern allen Schülern gemeinschaftlich zu ertheilen.

Es ist jedoch dabei sorgfältig darauf zu achten, daß mit dem Anfang des Schuljahrs die neu eintretenden Schüler gehörig orientirt werden, und der Unterricht an einer Stelle weiter geführt wird, welche Epoche machend ist und für sich einen natürlichen Anfangspunkt bildet, wozu die meisten der in den Zeittafeln bezeichneten Abschnitte sich eignen werden.

III. Mit dem Unterricht in der israelitischen Geschichte ist zu verbinden die Geographie des heiligen Landes und der benachbarten Länder, namentlich Aegyptens und der Euphrat- und Tigrisgegenden, ferner ist das zum Verständniß der israelitischen Geschichte Nothwendigste aus der Geschichte der altorientalischen Reiche, Aegyptens, Babylonien, Assyriens, Phöniziens je an seinem Orte beizubringen.

Dem Unterricht in der griechischen Geschichte ist die Geographie Griechenlands, Kleinasien und im Allgemeinen der Küstenländer des östlichen Theils des mittelländischen Meers voranzuschicken, wobei die griechischen Colonien zu erwähnen sind.

Der römischen Geschichte hat voranzugehen die Geographie Italiens und der westlichen Küstenländer des Mittelmeers.

Außerdem hat in dem Fall, wenn bei mehreren in Einer Klasse combinirten Altersabtheilungen ein Theil der Schüler die griechische Geschichte zuvor noch nicht gehabt hat, der Lehrer beim Beginne der römischen Geschichte das Nöthigste über die Griechen und ihre Bedeutung in der Geschichte voranzuschicken, auch im Verlaufe des Unterrichts die nöthigen Erklärungen aus dem griechischen Sagenkreise und der griechischen Mythologie zu geben.

Ingleichen hat in dem Falle, wenn bei einer solchen Klasse eine Schülerabtheilung zuerst die deutsche Geschichte hört, dieser eine kurze Schilderung des römischen Reichs beim Beginne der Völkerwanderung, namentlich in geographischer Beziehung voranzugehen.

Die württembergische Geschichte kann entweder zusammenhängend nach der deutschen Geschichte vorgetragen oder es können, wo die Zeit hierzu nicht ausreichen sollte, die Daten der ersteren an den entsprechenden Stellen der letzteren eingereiht werden.

IV. Die großgedruckten Zahlen und Daten, wie sie z. B. bei der israelitischen Geschichte ausschließlich vorkommen, sind sämmtlichen Schülern, ohne Unterschied zwischen den verschiedenen Arten von Schulen, fest einzuprägen, als Anhaltspunkte für die weiteren Ausführungen von Seite des Lehrers, und als Rahmen für die von den Schülern späterhin zu erwerbenden umfassenderen und eingehenderen Geschichtskenntnisse.

Bezüglich der kleiner gedruckten Zahlen, Namen u. wird bei solchen Klassen, in welchen die Mehrzahl der Schüler zu höheren wissenschaftlichen Studien bestimmt ist, eine Bekanntschaft der Schüler auch mit diesen Geschichtszahlen und Daten, soweit sich solche auf die griechische und römische Geschichte beziehen, verlangt. Im Uebrigen bleibt es dem verständigen Ermessen der Lehrer überlassen, in wie weit der Unterricht und die Memoriraufgaben sich auch auf die kleingedruckten Daten erstrecken sollen, wobei die Befähigung und die künftige Bestimmung der Schüler, die Confession derselben, die Dauer der Schulzeit u. zu berücksichtigen sind. In der Geschichte des Mittelalters werden z. B. manche Ausführungen aus der Kirchengeschichte für katholische Schulen mehr als für protestantische und umgekehrt für die letzteren eingehende Daten aus der Reformationsgeschichte mehr am Orte sein, als für jene. Ebenso werden in den Realschulen einzelne litterarhistorische Namen aus der alten Geschichte, wie Herodot, Sophokles, Aristophanes, Tacitus, Plinius u. a. übergangen werden können.

V. Im Allgemeinen wird es für zweckmäßig erachtet, daß nicht ein einzelnes Geschichtsdatum eine besondere Memoriraufgabe bilde, vielmehr sind immer mehrere, welche in einem innern Zusammenhang mit einander stehen, gleichzeitig zum Memoriren aufzugeben.

Dieser Zusammenhang kann sich entweder auf die zeitliche Nähe der Begebenheiten beziehen und es können so die in Einen Abschnitt gehörenden Zahlen auf einmal gelernt werden, oder auf die Einteilung und Ueberschriften und so können die Grenzpunkte verschiedner Zeitperioden, also z. B. der 3 Hauptperioden der römischen Geschichte, neben einander aufgegeben werden.

Hiernach werden weitaus nicht in jeder Woche, sondern meist nur nach längeren Zwischenräumen von 4 bis 6 Wochen solche Memorirübungen anzustellen sein, die dazwischen liegenden Zeiten aber mögen dazu verwendet werden, die Zahlen häufig wiederholen zu lassen, dieselben dann gehörig auszufüllen, so daß sie als der feste Rahmen erscheinen, innerhalb dessen das historische Bild sich einfügt.

VI. Daß der historische Stoff in den Besitz des Schülers übergehe und sich bestimmte Bilder von den Personen, Begebenheiten und Zeiträumen in ihm festsetzen, und dadurch auf das sittliche Gefühl, die Gesinnung und den Willen der Schüler nachhaltige Eindrücke hervorgebracht werden, dazu muß die Behandlung des Gegenstandes durch den Lehrer und der Vortrag desselben das meiste beitragen. In dieser Beziehung mögen folgende Winke beachtet werden:

Die ganze Auffassung der Geschichte muß von christlichem Geiste durchdrungen und getragen sein. Diese Auffassung darf aber nicht in tendenziöser Weise sich aufdrängen, sondern muß dem unbefangenen Sinn aus der ganzen Behandlung und dem Vortrag des Lehrers sich zu fühlen geben.

Als Grundlage des Unterrichts für die Profangeschichte dienen die Zeittafeln nach ihren Uebersichten, Einteilungen und Gruppierungen des Stoffes, mit welchen auch die nöthigen Fingerzeige in Betreff der Unterscheidung des unbedingt Wichtigen von dem minder oder bedingt Wichtigen gegeben sind. Wird mit dieser Grundlegung fortwährend die geographische Anschauung verbunden, welche ein historisch-geographischer Atlas oder am besten historisch-geographische Wandkarten, wie solche neustens von Spruner und Bretschneider erschienen sind, gewähren, so wird die Jugend Bilder der wichtigsten historischen Abschnitte sich aneignen, welche durch das Festhalten der Zahlen in die rechte Reihenfolge und Ordnung gebracht werden.

An diese Grundlage hat sich der Vortrag des Lehrers anzuschließen, welcher eines weitem Leitfadens, den zu geben bei der confessionellen Verschiedenheit der Schulen ohnehin kaum möglich sein würde, nicht mehr bedarf. Dagegen muß darauf gedrungen werden, daß der Lehrer seine Darstellung der Sache aus Werken schöpfe, welche ins Einzelne gehen und wo möglich die lebendige Farbe der Quellen an sich tragen. Die ge-

schichtliche Litteratur ist an solchen Werken, welche sich auch zur Anschaffung in Schul- und Schülerbibliotheken eignen, nicht arm. Dahin gehören: Roth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte (griechische und römische Geschichte in ausführlicher Erzählung); Schwab, die schönsten Sagen des classischen Alterthums; Becker, Erzählungen aus der alten Welt; Lange, Erzählungen nach Herodot; Becker's Weltgeschichte; Pfizer, Alexander der Große; Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt; Klopp, Geschichte der deutschen Völkerstämme aus der Zeit der Völkerwanderung; Grube, Charakterbilder aus der Geschichte; Menzel, deutsche Geschichte; Luthers Leben von Mathesius; Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit (nur für den Lehrer); Archenholz, Geschichte des siebenjährigen Kriegs u. a.

Bermag der Lehrer an der Hand solcher Bücher den Stoff frei vorzutragen, so ist dies am besten. Jedoch ist hierbei eine sorgfältige Vorbereitung unerlässlich, um nicht in den Fehler allzugroßer Breite, deren Wirkung Langeweile ist, zu verfallen. Eben so ist dabei die Gefahr zu vermeiden, daß in Sprache, Ausdruck, Bildern u., auch in Urtheilen und Schilderungen subjective Elemente sich einmischen, durch welche der Gegenstand eine einseitige Färbung erhält, wo nicht in ein schiefes Licht gestellt wird. Von selbst erscheint als unangemessen das Moralisiren über Personen und Begebenheiten, statt die Handlungen und Thatfachen reden zu lassen und nicht minder endlich ein Kritisiren von Charakteren, Zuständen, gesuchte Vergleichen mit der Jetztzeit u. s. f. ...

Wenn sich der Lehrer nicht zutraut, den Stoff mit Vermeidung der vorbezeichneten Abwege frei vorzutragen, so wird sich das Vorlesen der zur Behandlung kommenden Abschnitte aus einem der genannten Bücher am meisten empfehlen, wobei jedoch unerlässlich ist, daß gut, d. h. einfach und ohne gemachtes Pathos, aber mit Ausdruck, Theilnahme und in guter Aussprache gelesen werde, damit die Schüler auch in Beziehung auf das Lesen ein Muster daran nehmen.

Der fortgesetzten Aufmerksamkeit der Schüler, welche übrigens einem guten Vortrag von selbst nicht fehlen wird, hat sich der Lehrer durch Zwischenfragen und Erläuterungen an geeigneter Stelle zu vergewissern. Insbesondere sind die Schüler zu gewöhnen, das Vorgetragene in fortlaufender Rede nachzuerzählen.

Für die Behältlichkeit, für Hervorbringung fester und nachhaltiger Eindrücke und Erzeugung abgerundeter Bilder ist es ferner von großem Werth, daß ein Hauptgegenstand nicht sich durch mehrere Lectionen hinziehe, sondern je in einer Stunde zum Abschluß gebracht werde, damit der Schüler jedesmal ein Ganzes erhalte und nicht eine Ergänzung abwarten muß, welche durch allerlei indessen sich zwischeneinschiebende Gegenstände des Lernens erschwert wird.

Da man nicht so weit gehen will, von Seiten der Behörde für jede Stunde eine bestimmte zu lösende Aufgabe festzusetzen (wie dies zum Theil anderwärts geschieht), so muß von den Lehrern erwartet werden, daß sie selbst für jede Stunde ein genau abgegrenztes Pensum bestimmen und damit die Aufgabe der einzelnen Stunde in das richtige Verhältnis zur Aufgabe des ganzen Jahrs gesetzt werde, ist je beim Beginne eines Curses eine Vertheilung des für denselben vorgeschriebenen Stoffes für kürzere Zeitabschnitte vorzunehmen, deren Einhaltung im Laufe des Unterrichts sich die Lehrer zur unerlässlichen Pflicht zu machen haben.

Was in jeder Stunde vorgekommen, ist am Anfang der nächsten kurz zu wiederholen und diese Wiederholung vornehmlich dazu zu verwenden, daß die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Hauptpersonen und Hauptfachen fixirt und das gewonnene historische Bild in den Hauptmomenten reproducirt werde. Größere Repetitionen, welche sich auf längere Zeiträume beziehen, sind alle 6 bis 8 Wochen am Schlusse geeigneter Zeitabschnitte so vorzunehmen, daß auch hier eine Reihe von einzelnen Geschichtsbildern ein ganzes in sich abgeschlossenes Gemälde zusammengefaßt wird.

Wird der Unterricht in der Geschichte in den genannten Anstalten diesem Geiste gegeben und nach den erteilten Weisungen eingerichtet, läßt sich erwarten, daß die Schüler, welche diesen Unterricht in seinem vollen Umfang genossen, nicht nur eine wohlgeordnete Reihe von klaren und anschaulichen Geschichtsbildern der alten und neueren Zeit, welche ihnen zu wirklichem Eigenthum geworden sind, von der Schule in das Leben mitnehmen, sondern auch tiefe für Gesinnung und Leben bedeutungsvolle Eindrücke erhalten, Eifer und Liebe für geschichtliche Studien gewonnen, geschichtliche Betrachtungsweise der Dinge sich gewöhnt und hiezu den richtigen Standpunkt einzunehmen gelernt haben.

Stuttgart, im Juni 1856.

Königl. Studienrath.

Frankreich. [Der Orden der frères des écoles chrétiennes.] Diese Bruderschaft, spottweise die der frères ignorants genannt, der Frankreichs Volksschulwesen so viel verdankt und welche in der wichtigsten Rüstzeuge der Kirche in ihrem Kampfe mit der Unwissenheit geworden ist, besteht mit kurzer Unterbrechung seit 1680 und nennt ihren Stifter noch heute mit innigster Verehrung „den ehrwürdigen Frommen und tugendhaften Herrn“ Jean Baptiste de la Salle.

Er war Kanonikus in Rheims. Gerührt von dem geistigen und sittlichen Elende, dem die in beinahe gänzlicher Unwissenheit heranwachsenden Kinder des Arbeiterstandes anheim fielen, glaubte er, daß der Gesellschaft eine Religion ein wesentlicher Dienst geleistet werden würde, wenn man die

indern Unterricht und gute Erziehung verschaffe. Der Unterricht sollte den Schmuck des Geistes für sie werden und sie befähigen, die Pflichten des künftigen Berufs in ehrenwerther Weise zu erfüllen, und die Erziehung sollte, indem sie ihre Herzen an Tugend und religiöse Uebungen wöhnte, gute Bürger und gute Christen aus ihnen machen.

Durchdrungen von diesen Gefühlen und tief überzeugt, daß Gott die Ausführung der daraus fließenden Gedanken von ihm verlange, erachtete er das sicherste und wirksamste Mittel dazu in der Stiftung eines Vereins von Männern, die entschlossen wären sich ganz und einzig dem Elementarunterrichte zu widmen. Er zog daher verschiedene junge Leute an sich, um ihnen in der Kunst die Jugend gut zu erziehen die nöthigste Anweisung zu ertheilen. Da er jedoch bald einsah, daß nur die allerthümlichsten Hingebungen und die unbedingteste Selbstverleugnung sein Werk zu einem wahrhaft segensreichen machen könne, beschloß er seinen Jüngern in beiden Beziehungen mit gutem Beispiele voran zu gehen: er wurde nicht nur selbst Elementarlehrer, sondern legte auch sein Kanonikatnieder und vertheilte seine sämmtliche Habe unter die Armen.

Es herrschte damals in den Volksschulen Frankreichs die sogenannte individuelle Lehrweise, d. h. man unterrichtete stets nur ein einzelnes Kind, und ging erst dann zu einem zweiten über, wenn man gewiß war, daß der erste Alles verstanden habe.

Dies schien dem Stifter des Vereins unzweckmäßig, und demnach war er unablässig auf eine bessere Einrichtung des Unterrichts. So wurde für Frankreich wenigstens, der Schöpfer der sogenannten Simultanmethode, d. h. er theilte seine Schüler dem Grade ihrer Ausbildung entsprechend in Sectionen und ließ, indem er eine unterrichtete, die andern mitarbeiten und umgekehrt.

Um die Erfahrungen, die er dabei gesammelt hatte, auch für die Zukunft nutzbringend zu machen und seinen darauf gegründeten Einrichtungen möglichst große Dauer und Beständigkeit zu geben, stellte er dieselben in einer eigenen Schrift, la Conduite des écoles chrétiennes, zusammen, diese ist noch heute die Grundlage für die gesammte Wirksamkeit der Bruderschaft.

Zwar haben die Jünger de la Salle's in ihrem Eifer für das Wohl der Jugend Nichts vernachlässigt, um sein System in seinem Geiste zu vollkommenen; allein da sie sich stets bewußt geblieben sind, daß sie alle zusammen nur eine Körperschaft ausmachen und alle zusammen nur einen Zweck verfolgen, so hat kein Einzelner es je gewagt auf diesem Wege einseitig und selbständig vorzuschreiten, indem er etwa Aenderungen einführt, die sich erst noch bewähren mußten: im Gegentheile jedwede neue

Entdeckung, die auf dem Gebiete des Volksschulwesens von irgend einem der Brüder gemacht ward, mußte allen mitgetheilt und von allen geprüft werden und fand erst dann Aufnahme in die Conduite, wenn sie sich überall bewährt hatte.

So hat das Buch im Laufe der Zeit verschiedene Zusätze erhalten und ist in einzelnen Beziehungen auch wesentlich verbessert worden. In Folge dessen mußte es, um seine innere Einheit aufrecht zu erhalten, im Jahre 1834 von einer Anzahl eigens dazu berufener Brüder vollkommen umgearbeitet werden. In dieser neuen Fassung erhielt es 1837 die Billigung des Kapitels, das man in jenem Jahre abhielt, und ist seitdem für das gesammte Leben und die gesammte Lehrthätigkeit der Brüder einzig und unbedingt maßgebend.

Der Orden selbst und seine Regel erhielten die päpstliche Anerkennung durch eine Bulle Benedict's XIII. vom 26. Januar 1724, die den damaligen Verhältnissen gemäß unter dem 26. April des folgenden Jahres vom Könige genehmigt, am 12. Mai vom Parlament zu Rouen registriert und am 17. Mai desselben Jahres von den Bischöfen, den Freiheiten der Gallicanischen Kirche entsprechend, für zulässig befunden und erklärt wurde. Die staatliche Genehmigung hatte der Orden durch ein Königliches Patent erhalten, welches „Fontainebleau im September 1724“ gezeichnet ist.

Auf solche Weise gestiftet und begründet, hatte der Orden Frankreich bergits mehr als ein ganzes Jahrhundert durch seine stille, uneigennützig wirkende Wirksamkeit für das Wohl der Armen gesegnet, als die wilden, tempelschänderischen Verordnungen von 1792 ihn auflösten und seinem Wirken Einhalt thaten. Die Revolution, welcher die buhlende Wissenschaft so gründlich vorgearbeitet hatte, begriff sehr wohl, einen wie mächtigen Damm zur Beschränkung ihrer Fluthen sie bestehen lassen würde, wenn sie dem Volke eine religiöse und unentgeltliche Erziehung gönnte; Unwissenheit und Noth waren ihr willkommen, der Unverstand in Bettellumpen war ohne Frage der brauchbarste, weil willenlose Vollstrecker ihrer Henker- und Mordbrennerpläne. Bildung dagegen, Glaube und Sittlichkeit, in die jugendlichen Herzen gepflanzt und mit treuester Sorgsamkeit darin gepflegt, mußten das heranwachsende Geschlecht grundsätzlich zu ihrem Gegner und schließlich zu ihrem Ueberwinder machen: das sah die augenblicklich siegende Partei vollkommen klar voraus, und darum führte sie den mörderischen Streich.

Alein „das Gute stirbt nicht,“ und so traf auch dieser Streich nur halb. Schon 1802 begann der Orden seine Neugestaltung, und das Decret Napoleon's I. vom 17. März 1808, durch welches die Universität

organisirt wurde, stellte auch ihn gesetzlich wieder her. Derselbe Grund, um dessen willen der Orden von der Revolution vernichtet war, bezog den Ueberwinder der nur zerstörenden Empörung, den Gründer neuer Ordnung und Auctorität, die Bruderschaft in alle ihre Rechte wieder einzusetzen und ihr die freiste Wirksamkeit zu sichern.

Nur darin änderte Napoleon etwas an ihrer Stellung, daß er die Ordensregel vorher der Universität zur Prüfung und Genehmigung übergab und die Erlaubniß zum Antritt der Lehrthätigkeit für jeden Bruder von dem Ausfalle eines Examens abhängig machte, welches die Universität mit ihm anstellen sollte. Die geistige Bruderschaft ward dadurch, zum mindesten scheinbar und gesetzlich, einer weltlichen Behörde untergeordnet und hat sich dem der Sache wegen und wohl nicht minder in dem Bewußtsein, daß die innere Kraft die schwache Form bald sprengen werde, willig gefügt.

Die wichtigsten der neunundfünfzig Paragraphen, in welchen die den Orden bindenden Bestimmungen enthalten sind, lauten im Auszuge aus der von der Universität im Jahre 1810 gebilligten Fassung, wie folgt:

§. 1. Zweck der Bruderschaft ist: Kindern unentgeltlichen Unterricht und eine christliche Erziehung zu Theil werden zu lassen.

§. 2. Die Mitglieder derselben müssen fest gegründet sein im Glauben, so daß sie alles auf Gott beziehen und Seinem Willen sich vollkommen unterordnen; sie müssen ferner von glühendem Eifer für das geistige und sittliche Wohl der Kinder beseelt sein.

§. 3. An der Spitze des Ordens steht lebenslänglich ein Superior, dem zwei mit ihm in einem Hause wohnende Gehülfen Rath und Beistand leisten.

§. 4. Der Superior wird von den versammelten Directoren der wichtigsten Ordenshäuser in geheimer Abstimmung gewählt; dasselbe geschieht hinsichtlich der Gehülfen, die auf zehn Jahre gewählt werden, doch wieder wählbar sind.

§. 5. Der Superior ist absetzbar, aber nur durch ein allgemeines Kapitel und wegen außerordentlich schwerer Gründe.

§. 6. Das allgemeine Kapitel besteht aus dreißig der älteren Brüder oder Directoren der wichtigsten Ordenshäuser. Es versammelt sich bestimmungsgemäß alle zehn Jahre, kann aber auch je nach den Umständen, zu außerordentlichen Versammlungen berufen werden.

§. 7. Jedes einzelne Ordenshaus wird von einem Director geleitet, der seine Stelle drei Jahre lang bekleidet, wern nicht etwa triftige Gründe den Superior und seine Gehülfen bewegen die Amtsdauer desselben abzukürzen oder auszudehnen.

§. 8. Der Superior ernannt Visitatoren, die ebenfalls drei Jahre im Amte bleiben, einmal im Jahre die Runde machen, sich von den Directoren Rechenschaft über Einnahme und Ausgabe ablegen lassen und dem Superior sofort von den etwa bemerkten Mängeln Kenntniß geben.

§. 9. Keiner der Brüder kann Priester sein oder nach dem geistlichen Stande streben, keiner irgend ein Amt in der Kirche verwalten; still und zurückgezogen, leben sie insgesamt ganz und ausschließlich ihrem Berufe und der Erfüllung ihrer Pflichten.

§. 10. Sie verpflichten sich dem Orden durch das Gelübde der Armuth, der Keuschheit und des Gehorsams, Anfangs jedoch nur für drei Jahre, so wie durch das Gelübde beständig zu sein und allen Unterriht ganz unentgeltlich zu ertheilen. Die Verpflichtung ist löbbar durch den Papst.

§. 11. Sie werden zu dem Gelübde, auch zu dem nur für drei Jahre bindenden, nicht zugelassen, bevor sie nicht mindestens zwei Jahre dem Institute angehört und sich daselbst ein Jahr lang als Novizen und ein Jahr lang in der Schule als willig und befähigt bewährt haben. (Die Bruderschaft hat außerdem ein sogenanntes vorbereitendes, dreijähriges Noviciat für junge Leute von 13 bis 16 Jahren als nothwendig erkannt und eingeführt.)

§. 12. Sie werden ferner zu dem Gelübde nicht eher zugelassen, als bis die eingehendsten Erkundigungen über sie eingezogen worden sind und sie die absolute Stimmenmehrheit von Seiten der Brüder des Hauses, in dem sie leben, erlangt haben.

§. 13. Sie können schon mit sechzehn oder siebzehn Jahren eintreten, müssen aber alsdann die Gelübde jährlich erneuern, bis sie das fünfundschwanzigste Lebensjahr vollendet haben.

§. 14. Ausgeschlossen wird Jeder, der sich schlecht aufführt, doch nur aus äußerst triftigen Gründen, die das Kapitel für solche erklärt und Stimmenmehrheit der Brüder als solche anerkannt hat.

§. 15. Dasselbe geschieht mit denen, die aus dem Hause entlassen zu werden und die Verbindlichkeit ihrer Gelübde gelöst zu sehen wünschen.

§. 16. Die Brüder lassen sich in den einzelnen Diöcesen nur mit Genehmigung der Bischöfe nieder und leben dort in geistlicher Beziehung unter der Auctorität der Bischöfe, in bürgerlicher Hinsicht unter der Machtvollkommenheit der Obrigkeit des Landes.

§. 19. Sie unterrichten die Schüler nach der ihnen vorgeschriebenen und von dem Orden allgemein gelübten Methode und dürfen keine Reueung darin einführen, noch irgend Etwas daran ändern.

§. 23. Die Brüder führen die Schüler an jedem Schultage zur Messe in die nächste Kirche.

§. 24. Kein Schüler wird aufgenommen oder behalten, der nicht den täglich, auch Sonn- und Festtags, abgehaltenen Katechisationen beiwohnt.

§. 27. Die Brüder dürfen weder von den Schülern selbst noch von deren Angehörigen Geschenke irgend welcher Art annehmen.

§. 28. Dergleichen dürfen sie nichts confisciren, mit Ausnahme von schlechten Büchern, die sie an den Director abzuliefern haben.

§. 29. Sie müssen ihre Schüler zärtlich lieben, doch ohne je in ein vertrauliches Verhältniß mit ihnen zu treten; sie dürfen den Kindern Nichts aus besondrer Zuneigung, müssen vielmehr Alles einzig zur Aufmunterung und zur Belohnung geben.

§. 34. Sie dürfen ihren Schülern keinerlei Aufträge erteilen und keinerlei Briefe durch sie bestellen oder in Empfang nehmen; ihre Briefe müssen stets durch die Hand des Directors gehen.

§. 36. Sie dürfen ihre Schüler nach keiner Nachricht fragen, auch nicht erlauben, daß diese ihnen eine solche mittheilen, so gut und so nützlich dieselbe auch sein mag.

§. 37—44. Strafen dürfen nur selten, stets nur mit völliger Selbstbeherrschung, ohne Zorn, Beleidigung und körperliche Züchtigung, nie während der Katechisation oder des Gebetes und, außer der Schreibstunde, nur am Standorte des Lehrers vollzogen werden.

§. 45—47. Bestimmung der Schul-, Fest- und Ferientage.

§. 58 und 59. Alle Schulen eines Bezirks haben einen Aufseher, im Nothfall mehrere. Gewöhnlich bekleidet der Director selbst dies Amt; thut es Andre, so haben sie Mittwochs und Sonnabends über ihre Bemerkungen Bericht zu erstatten. Jedweder Bruder aber hat diesen Aufsehern die größte Achtung zu erweisen.

Schließliche Bestimmung: Diejenigen Brüder, welche Lateinisch gelernt haben, dürfen von dem Augenblicke an, wo sie in die Gesellschaft eintreten, keinen Gebrauch mehr von dieser Sprache machen; sie müssen sich benehmen, als wüßten sie gar nichts von ihr, und dürfen Niemanden, er heiße wie er wolle, er wohne innerhalb oder außerhalb des Hauses, in dieser Sprache unterrichten.

(Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1856. S. 706 ff.)

— [Französische Vorschläge in Betreff des Taubstummen-Unterrichts.] Die große Mangelhaftigkeit dieses Unterrichts in den meisten Departements von Frankreich, mit Abrechnung von Paris, war für den Keit des dortigen Taubstummen- und Blinden-Instituts, Herrn Blanchet, bereits in den Jahren 1849 und 1850 Veranlassung

dazu gewesen, der französischen Akademie der Wissenschaften zwei Abhandlungen über diesen Gegenstand einzureichen. Vor Kurzem hat er dieselben durch eine neue Arbeit vervollständigt, die auch in andern Ländern Beachtung verdient, da sie die gesammte Frage theoretisch und praktisch von andrer Seite, als bisher, auf- und angefaßt zu sehen wünscht. Sie führt den Titel: „Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts; dringende Nothwendigkeit, Möglichkeit und Zweckmäßigkeit dieses Unterrichts, erreichbar durch Vereinigung der Taubstummen mit Sprechenden in den Primärschulen.“

„Zunächst schildert der Verfasser die Lage der nicht unterrichteten Taubstummen in Frankreich. Unter 30,000 solcher Unglücklichen werden nämlich kaum 2000 in den Schulen wirklich unterrichtet. Diesem betrübenden Zahlenverhältnisse stellt der Verfasser die Fortschritte gegenüber, welche Deutschland, Belgien und besonders Preußen hierin täglich machen, da hier alle Taubstumme Unterricht empfangen. Demgemäß weist er daher zugleich auf die Verlegenheiten hin, in welchen sich die „Generalsrätbe“ der französischen Departements befinden, wenn sie jedes Jahr sich genöthigt sehen, eine Wahl unter diesen Unglücklichen zu treffen, die zwar sämmtlich ein gleiches Anspruchsrecht auf Zulassung zum Unterricht haben würden, von denen sie aber nur ein Drittheil wirklich dazu bestimmen können. Und noch dazu hat dieses Drittheil dann eine Altersstufe erreicht, wo der Unterricht für sie, statt erst zu beginnen, schon vollendet sein sollte. Hierauf wendet sich Herr Blanchet zur Widerlegung der Einwäse, die gegen den Plan gemacht worden sind, dasjenige auf ganz Frankreich auszudehnen, was man ja doch in Paris ausführbar gefunden habe, wo bei dem gegenwärtigen Bestehen von Schulen, welche seit dem Jahre 1848 unter Mitwirkung der Sociéte d'assistance für Taubstumme und Blinde gestiftet worden sind, keiner dieser Bedauerungswürdigen ohne Unterricht bleibt.“

Auf die Einzelheiten des Blanchet'schen Plans, insofern es sich dabei um weitere Ausdehnung des Unterrichts handelt, brauchen wir hier um so weniger einzugehen, da eine solche, wie er dieselbe für sein Vaterland erst wünscht, bei uns längst besteht. Um so beachtungswerther aber dürften überall seine Vorschläge in Betreff der Art und Weise der praktischen Ausführung und seine Beweggründe für letztere sein. Beides wird zwar, wie zu erwarten, Gegenstand eines besondern Berichts von Seiten der Akademie werden; indes möge doch zuvörderst eine Aesetzung wiedergegeben sein, welche dem Berichte des Departemental-Rathes der Seine entnommen ist. Dieselbe lautet: „Indem dieses Erziehungs-System die jungen Taubstummen schon in ihrem frühen Alter heran zieht, gewährt es den unberechenbaren Vortheil, sie im Schooße ihrer Familien zu lassen und sie in

den Schulen mitten unter die redenden andern Zöglinge zu setzen, die hiernach ihre Lern- und Spielgenossen werden. Gerade aus diesem Verhältnisse entspringt aber der große weitere Vortheil, daß zwischen Beiden ein Band von Liebe und Kameradschaft entsteht, welches von sehr glücklichem Einflusse auf die ganze Folgezeit sein muß."

Der Bericht der Inspectoren des Primär-Unterrichts ist dem Plane des Herrn Blanchet nicht weniger günstig. Er drückt sich gleichfalls dahin aus, daß die Unterweisung, welche die Zöglinge so in den gewöhnlichen gemeinschaftlichen Schulen erhalten, außer dem höchst schätzbaren Vorzuge, das Kind in seiner Familie zu lassen, allen billigen Forderungen entspreche und vollständig genug sei, um die Taubstummen ebenso, wie die Redenden, beim Austreten aus der Schule zum Eintritte in die Werkstätten als Lehrlinge zu befähigen. Doch ist die Einrichtung mit Rücksicht auf die Ersteren folgende: Die Taubstummen erhalten in diesen verbundenen Schulen zunächst ihren besondern Unterricht auch durch einen besondern Lehrer; aber sie nehmen gemeinschaftlich mit den Sprechenden an allen denjenigen Uebungen Theil, zu welchen es, wie zum Schreiben, Zeichnen u. s. w., nur der Augen bedarf; und ein bestimmter Theil der sprechenden Zöglinge unterstützt den Lehrer bei der Unterweisung im Lesen von den Lippen und in der Aussprache, übt daher die Kinder auf den richtigen Gebrauch der Wortsprache ein.

Die neuen von Bl. vorgeschlagenen Maßregeln könnten natürlich Besorgnisse für das Geschick der schon bestehenden Institute erregen. Indem er sie aber voraussetzt, kommt er denselben dadurch entgegen, daß er nun empfiehlt, diese Institute zu besondern Waisenhäusern umzugestalten, in welche dann eben nicht bloß verwaisete oder sonst verlassene taubstumme Kinder, sondern zugleich auch sprechende aufgenommen werden sollen: mithin so, daß man auch hier nicht, wie bisher, die taubstummen von den redenden trenne, sondern den Kreis von Hülfsleistung beiderseits vergrößere. Es handelt sich also darum, die gemeinschaftliche, öffentliche Erziehung und das Wohnen außerhalb der Anstalt (l'externat) an die Stelle der privaten, für sich abgeschlossenen Erziehung und des Wohnens innerhalb der Anstalt (l'internat) zu setzen. Was die materiellen Hülfsmittel zu diesem Zwecke, mithin die baren Kosten, betrifft, so zeigt Herr Blanchet, daß allein schon mit einem Ausstattungs-Betrage von 330 Francs, daher mit weniger als 100 Rthlr., es möglich sein würde, einem Taubstummen die für ein Gewerbe erforderliche Ausbildung zu verschaffen und ihm besonders in seiner Kindheit, wenn er erkrankt, den unschätzbaren Vortheil mütterlicher Liebe und Sorge zu erhalten.

Diese Andeutungen werden hinreichen, um Pädagogen von Fach

auch bei uns vorläufig auf die wichtige Frage hinzuweisen und dieselbe ihrer weiteren Erwdgung zu empfehlen. (Pr. C.)

— Paris, den 3. Januar. [Die Lage des höheren Unterrichts.] In dem am 2. Januar im *Moniteur* veröffentlichten Bericht über die Lage des höheren Unterrichts sagt der Minister, daß die kaiserlichen Lyceen 1852 nur von 19,466 Schülern, heute dagegen von 24,290 Schülern besucht wurden, was ein Zuwachs um $\frac{1}{6}$ wäre. Die vorgeschlagene Verbesserung des Gehalts der Professeurs adjoints von Paris, die bisher 1500 Fr. und 500 Fr. erhielten, würde darin bestehen, daß sie in der Zukunft 2000 Fr., 1800 Fr. und 1500 Fr. erhalten würden; die Besoldung der eigentlichen Lehrer soll dagegen niemals unter 2000 Fr. sein. Das aus der Steigerung der Schülerzahl zu schließende Aufblühen der Lyceen muß jedoch kein unbedingtes sein, denn die Debats sagen: der Mangel an Gediegenheit der Studien habe einen Grad erreicht wie noch nie. In der schlimmen Periode von 1823 bis 1828 sei die Universität wenigstens in ihren Studien nicht gedrückt gewesen, das sei aber heute in solchem Grade der Fall, daß die Normalschule sich nicht wie früher aus den Gekrönten der Universität recrutire. Diese suchten andre Branchen auf; die Universität böte ihnen keine entsprechende Aussicht. Als Gegenmittel citiren sie eben den obigen Vorschlag des Ministers zur Verbesserung der Gehalte, welches auch bei der Universität anzuwenden sei. Eine Schülerzunahme kann also nicht in Folge des bessern Unterrichts erfolgt, sondern muß eine Folge der geringern Forderungen an die Schüler sein. Der Lehrplan der Lyceen ist heute weniger streng wissenschaftlich wie früher.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. C. Behm, Dir. zu Wyburg in Finnland. Ueber Unterricht und Erziehung. Mit besondrer Rücksicht auf russische Verhältnisse. Berlin, Schulz. 62 Seiten.

Dr. B. Ulrich, Marchese Capponi's Gedanken über Erziehung mit Erläuterungen und Bemerkungen für Lehrer, Erzieher und Jugendfreunde. Trepsing, Datterer. 115 Seiten.

J. Bouilly, Plaudereien eines Greises. Aus dem Französischen frei bearbeitet von J. Cuber, R. Studienlehrer. Landsbut, Thomann. 118 S.

S. Hofmann, Kindergärtner, Für unsre Kinder. Elisabeth's Gedanken über Erziehung der Kinder in ihrer frühesten Lebensperiode. In kurzen Sätzen, besonders für Frauen und Jungfrauen. Hamburg, Würger. 126 S.

I. Pädagogische Zeitung.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Greifswald. Die Universität hat am 17. und 18. October v. J. ihr vierhundertjähriges Bestehen gefeiert.

Die Kölner Ztg. enthielt zur Zeit der Feier folgendes Geschichtliche über die Gründung der Universität:

„Auch fernerhin bin ich gesonnen,“ sagte König Friedrich Wilhelm III. in der Stiftungs-Urkunde der Universität Bonn, 18. October 1818, „das Wohl und Gedeihen des preussischen Staates hauptsächlich auf die sorgfältig geleitete Entwicklung aller seiner geistigen Kräfte zu gründen.“ Preußen nennt sich mit Stolz einen Staat der Bildung, und die Wissenschaften erfreuen sich darin einer besonderen Theilnahme. So dürfen wir denn auch das Jubelfest, welches am heutigen Tage eine preussische Universität feiert, als ein Ereigniß betrachten, das auch in weiteren Kreisen beachtet zu werden verdient.

Wir wollen zunächst des Saum cuique eingedenk sein, und die Ehre, die Universität Greifswald, die älteste und reichste des preussischen Staates, gegründet zu haben, demjenigen zuschreiben, dem sie vor Allen gebührt: dem Doctor Heinrich Rubenow. Dieser hochverdiente Mann, aus reichem Geschlechte, Urentel, Enkel und Sohn von Bürgermeistern, ward 1450 auf den Bürgermeisterstuhl seiner Vaterstadt Greifswald erhoben. Wir schweigen von seinen sonstigen Verdiensten um Stadt und Land und sprechen hier nur von seiner denkwürdigsten That, der Gründung der Universität, die mit tragischen Geschehnissen zusammenhängt. Barthold, der Geschichtschreiber Pommerns, erzählt den Hergang folgendermaßen: „Seine Schwester hatte aus der Ehe mit einem in Stadt und Land begüterten Patricier Leizenis einen einzigen Sohn, Raphael, dessen Vormund der Oheim war. Unbekannt, durch welche Zügellosigkeit, verschuldete der Jüngling einen schweren Bruch der Geseze, worauf Rubenow mit unnachsichtiger, römischer Strenge die Todesstrafe über den Neffen, den Veltling eines berühmten Geschlechtes, verhängte, und als die Schwester vor Gram gestorben war, die gesammte, neidlose Erbschaft antrat, mit Ausnahme eines großen Hofes bei der St.:Jacobikirche, des Grundbodens des jetzigen Universitäts-Gebäudes. Entweder zog der Rath dieses Grundstüd für sich

als Bruch ein, oder der nachsichtslose Richter übergab dasselbe willig der Stadt. Seit dieser tragischen That ging Rubenow damit um, mit Verwendung seines eigenen und des heimgefallenen Vermögens, zumal er keinen Sohn hatte, durch irgend eine großartige Stiftung sein Gemüth zu versöhnen, als habe er keine Freude am Besiz. Denn auffallend wäre es, daß ein Privatmann, bei aller unzweifelten Großartigkeit seiner Gesinnung und bei dem richtigsten Blick in das Bedürfniß des Vaterlandes, mit kaum glaublicher Aufopferung an persönlicher Mühe und an Geldmitteln, einen Plan von solcher Ausdehnung und Schwierigkeit rasilos betreiben sollte, ohne daß ihn eine innere Gewalt, wie eine Schuld, drängte. Hundert Jahre früher würde der Bürgermeister zur Erleichterung seiner Seele ein Kloster gestiftet, Kirchen und Siechhäuser begabt haben; so that Rubenow auch vielfach. Aber in der Mitte stehend zwischen einer scheidenden und neubeginnenden Zeit beschloß er, ein *Studium generale* zu gründen."

Es gelang Rubenow, den Landesfürsten, Wartislav IX., den nämlichen, welcher wegen Hinrichtung seines Landvogts Ravn Barnekow in langjährige blutige Händel mit Stralsund verwickelt war, für seine Pläne zu gewinnen. Die Gründung der Universitäten in Deutschland hing eng zusammen mit der Ausbreitung des römischen Rechtes. Wie die übrigen Fürsten, mußten auch die Herzöge von Pommern das Bedürfniß empfinden, in ihrem eigenen Lande rechtskundige Räte zur Hand zu haben. Ueberhaupt entstand, wie in Italien, ein rühmlicher Wett-eifer unter den deutschen Fürsten, einen Siz der Gelehrsamkeit in ihrem Lande zu haben, „zur Löschung des verderblichen Feuers menschlicher Unvernunft und Blindheit.“ Im Sommer 1455 hielt Wartislav durch einen Abgesandten in Rom beim Papste Calixtus um die Erlaubniß an, „in der vornehmen Stadt Greifswald, welche unter einem milden Himmelsstrich läge, aⁿe Nothdurft des Lebens im Ueberfluß besäße und den Nachbarn leichten Zugang gewähre, zur Ehre Gottes, zum Besten des Staates und zur Mehrung des rechten Glaubens ein *Studium generale* für Theologie, Philosophie, geistliches und bürgerliches Recht und die übrigen Wissenschaften zu errichten“, und verbieth genugsamen Unterhalt für die Lehrer. Er versprach auf nähere Anfrage des Papstes, vier wohlbelegene Dörfer zu schenken. Auch Bürgermeister und Rath von Greifswald ließen es an ähnlichen Versprechungen nicht fehlen. Ebenso die Geistlichkeit; nur der Adel zeigte keine Theilnahme. Aber die ersten Mühen und Kosten blieben dem Bürgermeister Rubenow überlassen. Er überwand alle Schwierigkeiten, unter denen wir die Gegenbemühungen der Herzöge von Mecklenburg anführen, die für ihre 1419 gestiftete Universität Rostod den Wettbewerb Greifswalds fürchteten. Er ward denn auch, weil er vor allen Anderen Mühe und Geld für diese heilige Sache aufgewandt habe, zum Vice-Ranzler der Universität ernannt und beauftragt, einen Rector zu wählen und Statute zu entwerfen. Es war Sonntags Vormittags nach St. Gallus und Lullus (der 17. October 1456), als mit Pracht die päpstliche Bulle durch das Mühlenthor in die Stadt eingeführt und in feierlicher Versammlung des Fürsten, der Prälaten, der Commissarien, des Rathes und der vorläufig ernannten Lehrer in der St. Nikolai-Kirche durch den Bischof Henning und den Suffraganeus, Bischof Albrecht von Eidon, einen gebornen Greifswalder, eröffnet wurde. In der Frühmesse am Hochaltare überreichte Wartislav IX. dem hochverdienten Rubenow, dem neuen Rector, zwei große silberne, mit goldenen Kronen geschmückte und mit einer Inschrift versehene Scepter als Zeichen seiner Gewalt. Bis zum letzten Tage des

Jahres 1462, wo Bürgermeister Rubenow auf dem Rathhause mit dem Beile erschlagen ward, war er das thätige Haupt der Universität, die er, wie im Leben mit reichen Geschenken, so im Tode mit Vermächtnissen bedachte.

Greifswald erfüllte als Universität bald die auf dieselbe gegründeten Hoffnungen. „Welcher Teufel hat die Pommern so klug gemacht!“ sagten die märkischen Rätbe, als sie in den pommerischen Rätben ebenbürtige Gegner fanden. Aber schon in den Unruhen zur Zeit der Reformation gerieth sie in Auflösung, so daß sie im Jahre 1539 wieder hergestellt werden mußte, und hatte überhaupt mit vielen Widerwärtigkeiten zu kämpfen. Durch den dreißigjährigen Krieg kam sie unter schwedische Herrschaft, die um Pflege der deutschen Wissenschaften sich wenig kümmerte. Die Universität wollte überhaupt nicht recht gedeihen. An der Grenze Deutschlands gelegen, hatte sie von Natur ein weit geringeres örtliches Gebiet, als andre Universitäten, und an der Ostsee liegen außer Greifswald noch drei andre Universitäten: Rostock, Kiel und Königsberg. In den letzten Jahrhunderten hat sich die Zahl der Studirenden durchschnittlich nicht über die Zahl erhoben, mit der sie ursprünglich, am 21. October 1456, eröffnet wurde, gegen 170. Dagegen fehlte es ihr weder an Einkünften, die sich neuerdings durch den steigenden Werth des Grundbesizes ansehnlich vermehrt haben, noch an einzelnen ausgezeichneten Lehrern. Ueberhaupt möchten wir der Meinung sein, daß neben den neuerdings vorzugsweise in den großen Städten gestifteten Universitäten es der deutschen Art entspricht, eine genügende Anzahl Universitäten in kleineren Städten in allen Gegenden des Vaterlandes zu erhalten.

Bonn. (Medicinische Staatsprüfung.) Der wohlwollenden Fürsorge Sr. Excellenz des Geh. Staats-Ministers v. Raumer verdankt die hiesige Universität und beziehungsweise die ganze Provinz eine wesentliche Erleichterung in der Zulassung der Candidaten der Medicin zu den Staatsprüfungen vor der, im Jahre 1854 hierselbst gegründeten delegirten medicinischen Examinations-Commission. Früher war die desfallsige Vergünstigung an die Bedingung geknüpft, daß der Candidat nachweise, nicht die nöthigen Geldmittel für die Reise nach der Hauptstadt und einen mehrmonatlichen Aufenthalt daselbst, Behufs Absolvirung der Staatsprüfung, zu besitzen. Diese Beschränkung ist nunmehr aufgehoben, so daß alle Candidaten, welche sich durch befriedigende Zeugnisse über den ausgezeichneten Erfolg ihrer medicinischen Studien auszuweisen vermögen und in der Doctor-Prüfung eine höhere, als die gewöhnliche Censur erlangt haben, erwarten dürfen, auf den Grund der Begutachtung ihrer Gesuche durch das königl. Universitäts-Curatorium zu der fraglichen Prüfung, für deren vorschriftsmäßige Vollziehung der angeordneten Commission die nöthigen wissenschaftlichen Mittel im reichsten Maße zu Gebote stehen, zugelassen zu werden. (Köln. Ztg.)

München, 15. Dezember. (Die Verusungen von Fremden.) Es giebt recht unerquickliche Stellen im Leben einer Haupt- und Residenzstadt, zumal wenn sie zugleich Universitätsstadt ist und gar in Altbayern liegt. Kurz! Aerger und Verdruß regen viel Galle auf, und ehe man sich's versteht, kommt man zu schlucken davon. Wie hat die Partei, die vorzugsweise Altbayern zu vertreten sich das Ansehen giebt, gegen Dönniges geeifert, als die Quelle alles Uebels, als den Urheber der „Fremden-Legion“. Nun ist er seit lange schon aus der Umgebung des Königs, fern von Bayern, auf der Insel Sardinien oder in Turin, und die entsetzlichen Verusungen nehmen doch kein Ende, und wiederum sind sie aus Nord-

deutschland gekommen die Männer, von denen der König Belehrung für sich und für die studirende Jugend erwartet! Auffallender Weise verhält sich die periodische Presse gegen alle Angriffe von Seiten der Ultramontanen schweigsam, und nur diese bedienen sich der vom Gesetz gewährten Freiheit in vollem Maße. Um so mehr Aufsehn erregt eine kleine Flugchrift „Fliegende Blätter aus Bayern“, davon die erste Nummer den Titel führt: „Die Münchener Professoren: Berufungen und die Ultramontanen“. Der Druckort ist Nördlingen. Der ungenannte Verfasser hat es zunächst mit den „historisch-politischen Blättern“ zu thun, die, aufgeregt durch einen enthusiastisch lobenden Reisebericht des französischen Literaten René-Laiandier über das neue München, auf das bestigste die „Berufungen der Fremdlinge“ angreifen und behaupten: 1) Die bayrischen Katholiken werden vom Gebiete der Wissenschaften verdrängt (oder von den Lehrstühlen der Universität). 2) Das einheimische Geistesleben wird unterdrückt und ein fremdes, verderbliches an seiner Stelle gepflegt. 3) Die Hegung dieser Fremden ist eine Pflanzschule der Charakterlosigkeit. Der Verf. der „fliegenden Blätter“ weist nun nach, daß an der Universität München unter 58 ordentlichen und außerordentlichen Professoren 13 Protestanten und unter diesen nur vier seit 1852 Berufene sind, während in derselben Zeit sechs Katholiken berufen und vier katholische Privat-Dozenten zu Professoren ernannt wurden. Das sieht doch nicht nach Verdrängung aus. Ferner weist er die Absurdität nach, „bayrisches Geistesleben“ mitten in der Bewegung der Neuzeit intact erhalten zu wollen, wo schon das fränkische und das schwäbische Geistesleben in einem und demselben Staate eine so scharfe Verschiedenheit zeigen, als das sächsische und preussische vom bayrischen. Wo bliebe denn da die deutsche Bildung. „Seit Jahrhunderten sind die Universitäten ihre Träger und ihre Bedeutung ruht zum nicht geringsten Theil gerade darin, daß hier das einheimische Geistesleben von Süden und Norden sich begegnet, sich bekämpft und versöhnt, seine Vorzüge austauscht, seine Untugenden ausgleicht.“ Glücklicherweise sind auch die jetzigen Berufungen nicht eine neue, in Bayern unerhörte Handlung; und nicht nur König Max I. hat diesem Princip gehuldigt, indem er Jacobi, Schelling, Thiersch u. s. w. berief, sondern ebenso König Ludwig, der Oen, Schubert, Görres, dann die Künstler Cornelius, Schnorr, Alene, Gärtner, Kaulbach u. s. w., lauter „Fremde“, anstellte, ja die Hauptvertretung des wissenschaftlichen Geistes in die Hände von Fremden legte, in die der Rheinländer Görres, Windischmann, Arndts, Lasaulz, des Königsbergers Philipps, der Franken Döllinger und Höfler, des Franzosen Roy, des Schotten Lamont, und an der Spitze von allen in die Hände des Ministers v. Abel aus Wehlar; so daß der regierende König nur in gleicher Weise wie seine Vorgänger handelt, wenn ihn auch bei der Wahl eine andere Sinnesrichtung leitet, als die der obengenannten Berufungen. Wenn Charakterlosigkeit unter den Alten die Folge der neuen Berufungen ist, d. h. wenn Manche durch Aussicht auf Vortheil zu ihnen neigen, so sind dafür die Berufenen nicht verantwortlich, so wenig als es das Ministerium Abel war, daß unter ihm viele Protestanten hier sich erbärmlich benommen. Der Verf. hält der Partei ihr eigenes Programm vor, nach welchem sie ein isolirtes, eigenthümlich bayerisches Geistesleben verlange, ferner unaufhörliche Reizung der confessionell kirchlichen Gegenjäge und Begrenzung der Wissenschaft durch den Glauben. Wenn die Regierung mittelbar dahin wirkt, daß dieses Programm nicht zur Ausführung kommt, so ist ihr der Dank des Landes unbestritten, wenigstens in der Zukunft gewiß. Die Broschüre ist gut und ruhig geschrieben und kann nicht ver-

fehlen, Zweifelnbe zu befestigen, Unwissende zu belehren und falschen Manövern nachdrücklich entgegen zu arbeiten. (Sp. 3.)

— 9. Februar. (Ein historisches Seminar) unter der Leitung des Professors v. Sybel wird hier mit dem Beginne des nächsten Semesters ins Leben treten. Die Statuten desselben erklären als Zweck: 1) die Unterweisung in methodischer Forschung und Kritik, 2) die Vorbereitung künftiger Gymnasiallehrer im geschichtlichen Unterrichte. Diesem Zwecke entsprechend, zerfällt das Seminar in zwei Abtheilungen. Mitglied des Seminars kann jeder immatriculirte Student werden, welcher dem Vorsteher eine hinlängliche Vorbildung nachweist. Die Zahl der Mitglieder der ersten Abtheilung (für Forschung und Kritik) soll nicht über zehn steigen. In der zweiten Abtheilung (zur Vorbereitung für den Gymnasial-Unterricht) werden theoretische Erörterungen solcher Themata gegeben, welche in den öffentlichen Vorlesungen nicht oder nur beiläufig berührt werden. Es werden ferner schriftlich und mündlich zu lösende Aufgaben und Themata vorgelegt aus der allgemeinen, der bayerischen Geschichte, der deutschen Litteratur-Geschichte, der alten, mittleren und neueren Geographie, mit steter Rücksicht auf die Forderungen, wie sie die revidirte Ordnung für die lateinischen Schulen und Gymnasien vom 24. Februar 1854 im §. 88 an die künftigen Lehrer stellt. Für die besten Leistungen in beiden Abtheilungen sind Prämien ausgesetzt, im Ganzen im Betrage von 200 Fl. halbjährlich. (Zeit.)

Kiel. (Was die Universität von den Dänen leidet) lehrt uns der Bericht der Nordd. Ztg. über die Stände-Versammlung vom 9. Februar: Gra Baudissin motivirt seine Proposition: „Die schleswigsche Stände-Versammlung beschließt bei Sr. Majestät dem Könige den allerunterthänigsten Antrag: Allerhöchstdieselben wollen geruhen, der Landes-Universität Kiel seinen landesväterlichen Schutz der Art allergnädigst angedeihen zu lassen, daß deren Existenz gesichert wird.“ Die Existenz der Universität in Kiel sei gefährdet, wenn man so fortfahre, denn die gegebenen Versprechungen würden nicht gehalten, und es sei zu befürchten, daß sie nach wenigen Jahren nicht mehr sein werde. Die Anzahl der sie besuchenden Studenten habe sich bis unter die Hälfte verringert, Ausländer kämen fast gar nicht mehr, früher hätten an der Universität Professoren von europäischem Ruf gestanden, jetzt besäße sie keine solche. In der Verordnung vom 1. Februar 1786, welche der Proponent, wie mehrere andere Aktenstücke, in denen der Schutz der Rechte der Universität und ihre Conservirung versprochen war, verlas, sei bestimmt, daß Jeder, der angestellt werden wolle 2 Jahre in Kiel studirt haben müsse. Diese Verordnung wäre von Tillisch den 21. November 1850 aufgehoben, aber nur unter den gegenwärtigen Verhältnissen sie sei immer ein bestehendes Gesetz, wie auch Tillisch nur zum interimistischen Regierungs-Kommissar ernannt worden und im Manifest vom 28. Januar 1852 die Erhaltung aller bestehenden Einrichtungen versprochen sei. Ferner sei vorgeschrieben daß ein *testimonium publicum* von Kiel vor der Zulassung zum Amts-Examen beigebracht werden solle. Wie aber werde das gehalten? Das hoffentlich zu ernennende Comité werde darüber, wie über Anderes, z. B. die Erbauung eines Krankenhauses, die Errichtung einer Hebammen-Anstalt u. s. w. berichten; seine Meinung sei, das Ministerium wolle keine auf einer deutschen Universität gebildeten Beamten haben, die auch an ihr Land denken könnten, und es suche alles Deutsche zu unterdrücken. Amtsv. Skau: Die Sache lasse sich von verschiedenen Seiten betrachten. Er liebe die Kieler Universität nicht, denn aus Kiel sei

das ganze Unglück über Schleswig genommen. Man habe sich dort immermehr an das Ausland als an das Inland gehalten, es sei versäumt, die dänische Sprache ordentlich und richtig zu lehren, deshalb könnten die dort Gebildeten nicht in dem dänisch redenden Theil Schleswigs Beamte werden. Es seien immer auch Andere, als die in Kiel studirt hätten, in Schleswig angestellt worden. Die berühmten Lehrer in Kiel hätten Tendenzen angehangen, welche die Veranlassung zum Aufbruch gegeben. Die Behauptung, daß die Regierung feindlich gegen deutsche Bildung gesinnt sei, sei unstatthaft; sie zu lieben aber habe man keine Ursache, da sie alles Dänische verachte. Wenn die Kieler Universität aufhöre, so sei das schon mit mehreren Universitäten der Fall gewesen, und es blieben in Deutschland deren noch genug. Die Stadt Kiel verdiene es auch nicht, daß man aus Rücksicht gegen sie etwas für die Universität thue. Ahlfeld-Lindau und Thomsen unterstützten die Proposition und Lehterer sprach gegen die Aeußerungen Stau's. Pastor Möller bemerkte, daß den theologischen Kandidaten schon seit längerer Zeit die Anstellung in Schleswig gefesslich erlaubt sei. Der K. Kommissar erklärte, daß er auf die angeführten Befehle antworten werde, wenn sie in ordentlicher Form vorgebracht würden. Mit 25 gegen 12 Stimmen beschloß die Versammlung die Ernennung eines Comité's.

Oesterreich. (Das Unterrichtsprovisorium) in Betreff der Hochschulen wird in diesem Schuljahre fort dauern, ob es dann zum Definitivum wird, ist in neuester Zeit mindestens zweifelhaft geworden. Es bestätigt sich, daß das von dem Unterrichtsminister Grafen Thun ausgearbeitete und dem Kaiser vorgelegte Organisations-Programm im Reichsrath eine zum Theil sehr wesentliche Umänderung erfahren hat. Diese bezieht sich zumeist auf die Zusammensetzung der Universitäts-Behörden und der Facultäten, die Graf Thun in einer Weise geregelt wissen wollte, welche die freie Bewegung und autonome Ausbildung der Wissenschaft ermöglichen. Der Reichsrath hat den einschlägigen Forderungen der Zeit keine Rechnung tragen zu sollen geglaubt, und die äußere Gliederung der Hochschulen wird, wenn seine Ansichten durchgeführt werden, wenig über dem Niveau unserer vor-märzlichen Zustände stehen. Ist schon das ursprüngliche, auf Lern- und Lehrfreiheit basirte System des Unterrichtsministers durch die in dem vorigen Jahr ergangene Einrichtung der juristischen Facultäten einigermaßen erschüttert worden, so wird nun, wenn wieder Facultäts-Directoren eingeführt werden, die Wirksamkeit der Decane fast auf Null reducirt wird u. s. w., von dem schönen Gebäude wenig übrig bleiben und es ist zu besorgen, daß die reagirenden Potenzen bald auch Meister der lärglichen Ueberreste sein werden, auf welche die Hoffnungen auf eine bessere Zukunft für das wissenschaftliche Leben in Oesterreich und für die höhere Bildung der heranwachsenden Generation gerichtet sind. Der Minister Thun hat bei dieser Gelegenheit die herbe Erfahrung machen müssen, daß sein Unterrichts-System die stärksten Anfeindungen in jenen Kreisen erfahren hat, deren Einfluß er in Cultus-Angelegenheiten allermwärts auf das Eifrigste unterstützt, und neuerlich in allen Fragen des Concordats bestens gekräftigt hatte. (Sp. 3.)

— (Die Günther'sche Angelegenheit) haben wir seit ihren Anfängen in der Päd. Revue verfolgt. Man vergleiche namentlich Päd. Revue XXXII, 354 ff. — Roma locuta est, res judicata est. Robinaus die Verurtheilung Günther's aber eigentlich zielt, das enthüllt uns der Schluß eines sogleich mitzutheilenden Artikels der A. A. Z., den wir uns aus dem Jahre 1854 glücklich aufgepaßt

haben. Die ganze Sache lehrt uns das neulich in der Revue mitgetheilte Wort Stahl's beherzigen: „das wahre Verhältniß von Philosophie und Offenbarung ist, daß diese weder als Norm noch als bloßes zu erklärendes Object, sondern als die erklärende Hypothese von der Philosophie angenommen werde.“ Die katholischen Philosophen, Günther selbst, werden sich freilich unterwerfen, wie, wenn es dessen bedürfte, die folgenden Zeitungs-Artikel voraus erkennen lassen.

— A. Günther und die Verhandlungen über seine Philosophie: (Von einem katholischen Theologen, A. A. Z. 1854, Nr. 189). Die bedeutendste wissenschaftliche Erscheinung innerhalb der katholischen Kirche in neuester Zeit ist die Philosophie Dr. Anton Günthers. Ihre Wichtigkeit mag man schon aus dem Ernst des Kampfes, welcher gegen sie erhoben wurde, und aus der Feierlichkeit der Verhandlungen erkennen, welche zu ihrer Beurtheilung in Rom eingeleitet sind. Den vielen, welche, auch ohne tiefer eingeweibt zu sein, die geistigen Bewegungen in unserm Vaterland mit Theilnahme verfolgen, wird es daher erwünscht sein, über Günthers Streben und dessen Erfolg einige Mittheilungen zu empfangen.

Bis in sein reifes Mannesalter war Günther einer Weltanschauung zugethan, welche mit den Lehren des Christenthums nicht zu vereinbaren ist; und der Lebensberuf, welchen er gewählt, würde ihn nie zum Dienste der Kirche geführt haben. Genauere Forschung über die Thatfachen der Offenbarung in den heil. Schriften änderte sein Denken; er gewann eine neue Erkenntniß des Wesens der Dinge, und wurde Erfinder eines eigenthümlichen philosophischen Systems, durch welches dem menschlichen Denken eben so wie der Wirklichkeit des positiven Christenthums und den Erscheinungen im Leben der Natur und der Menschheit die volle Berechtigung und Selbständigkeit gewahrt werden.

So war Günthern die Aufgabe hingestellt, welcher er die ganze Kraft seines Geistes fortan zuwandte, und von deren Lösung, wie sie ihm gelungen zu sein schien, er einen Aufschwung des christlichen Denkens und Lebens erwartete. Die falsche Weltweisheit nämlich, diese Vollendung des Unglaubens, diese Quelle des Widerchristlichen in der Sitte des Einzelnen wie der Verthehrtheiten in den allgemeinen gesellschaftlichen Zuständen, sollte, da sie außerhalb der Kirche unabhängig von ihrer Gewalt steht, durch die Autorität der Vernunft, auf welche sie selber sich beruft, durch freie Wissenschaft ohne dogmatische Voraussetzung überwunden werden. Man müsse einsehen und darthun dem vernünftigen Denken entspreche das positive Christenthum so nothwendig, daß der Mensch, indem er letzteres verläugne, sein eigenes Wesen aufzugeben gezwungen sei.

Um seine Lehrthätigkeit nach kirchlicher Ordnung zu heiligen, ließ sich Günther die Priesterweihe ertheilen.

In fruchtbarer schriftstellerischer Beschäftigung lebt er seitdem zu Wien in bescheidener Zurückgezogenheit als „Weltpriester“ ohne öffentliches Amt. Die Berufung an die Hochschule nach München lehnte er ab; vor einiger Zeit ist er Mitglied der dortigen Akademie geworden. In seiner Heimath hat ihm weder die Kirche eine Pfründe noch der Staat eine würdige Stellung oder einen Ehrentitel verliehen; er durfte sich damit begnügen von diesen beiden Seiten nicht gestört zu werden.

In den Jahren 1827 und 1828 gab Günther sein erstes Werk: „die Vorlesung zur speculativen Theologie des positiven Christenthums“ in zwei Bänden heraus. Man muß, um die Bedeutung dieser Schrift würdigen zu können, den Blick auf

die damaligen Zustände der katholischen Gottesgelehrtheit und ihr Verhältniß zur Philosophie zurüchwenden.

Die mannigfaltigen Philosopheme seit Kant übten Einfluß auf unsere Theologie. Sowohl die Aufklärerei des flachsten Rationalismus als die tieferen Anschauungen eines Jacobi, Schelling, Hegel, Schleiermacher hatten sich derselben beigemischt. Wie die mittelalterliche Scholastik die christlichen Lehren mit dem schützenden Panzer Aristotelischer Begriffe umgab, um nachzuweisen, daß die Offenbarung den Vernunftserkenntnissen nicht widerspreche, so versetzte man sie jetzt mit den Begriffen, Formeln und Kunstausdrücken der modernen Weltweisheit, aber man zerlegte zugleich ihren Inhalt. Denn während die Scholastiker nur so weit philosophirten als es dem Glauben zuträglich schien, geriethen die Neueren in Gefahr, nur soweit zu glauben, als es die Gebieterin Philosophie gestattete. Andere dagegen schlossen sich von der gefährlichen Macht der freieren Forschung gänzlich ab, und verabscheuten alle Speculation, um den überlieferten Schatz des Glaubens unversehrt, wenn auch ohne Hinzun, zu bewahren. In beiden Fällen war aber eingeräumt, daß das geschichtliche Christenthum mit der menschlichen Vernunft ewig unvereinbar sei, und daß es daher entweder sich nach den Erfindungen der Philosophie in eine neue Gestalt müsse umbilden lassen, oder als etwas starres und todtcs aus der lebensvollen geistigen Entwicklung zurückziehen sei. Dann mußte man auch offen eingestehen, daß für die katholische Kirche in Deutschland die letzte Stunde geklungen sei.

Die Noth trieb zu angestrengter Thätigkeit. Es begann eben damals die Wirksamkeit einzelner Theologen, welche durch ihr Talent und durch ihre Gelehrsamkeit nicht nur die kirchliche Lehre mit frischer Kraft darzustellen und zu verteidigen, sondern auch den Angriff der Gegner mit Erfolg zu unternehmen befähigt waren. Doch konnten auch die rühmlichsten Leistungen schon deswegen nicht völlig genügen, weil diese Streiter, während sie mit einem Fuß auf kirchlichem Boden sicher standen, den andern noch nicht von jenem Gebiet der Weltweisheit zurückgezogen hatten, auf welchem ihre Gegner als Sieger herrschten. Trotz aller Unzulänglichkeit war damals eine Zeit des Aufstehens und Neubauens in der katholischen Theologie; es herrschte ein reger Wettcifer, und wissenschaftliches Streben erfreute sich einer aufrichtigeren Werthschätzung als vielleicht jetzt, wo nur zu oft feige bequeme Nachkömmlinge die wackern Kämpfer von damals mißachten oder schmähen, weil die selben in erster Reihe sechtend verwundet worden sind.

Dem angedeuteten Mangel konnte offenbar nur dadurch abgeholfen werden, daß die Philosophie einen Ausgangspunkt suchte, welcher über die seither betretenen Irnbahnen hinausführt. Diesen hat nun Günther gefunden. Er konnte nachweisen, daß die bisherigen philosophischen Weltanschauungen, so verschiedenartig sie auch ausgebildet worden sind, zur Anerkennung nur Eines Allwesens, zum Monismus führen. Man unterschied zwar sehr nachdrücklich zwischen Gott und der Welt, zwischen Geist und Körperlichkeit, aber nur so, wie man das eine Wesen von seinen Erscheinungen oder die entgegengesetzten Erscheinungen desselben Wesens von einander unterscheidet. Den Monismus hielt darum Günther für den unversöhnlichen Widerspruch gegen das christliche Denken und gegen die Thatfachen des Christenthums. Ihm stellte er eine Weltanschauung entgegen, in welcher Gott und die Schöpfung, und in dieser Geist und Natur als je zwei verschiedene Wesen, ein jedes mit seiner eigenthümlichen selbständigen Lebensentfaltung, begriffen werden. Das

charakteristische seines Systems ist die Lehre von der Zweifelt der Wesen, der Dualismus.

Günther hatte die feste Ueberzeugung, „man könne so dem hohen Stolz derjenigen begegnen, welche der Welt glauben machen möchten, die katholische Kirche nähere sich ausschließlich vom Bettel, d. h. von Brosamen, die von der reichbesetzten Tafel des prassenden Philosophismus fallen.“ Und als Priester durfte er den Wunsch aussprechen, „daß seine Bestrebungen sowohl zur Ehre Gottes und seiner Kirche, als zur Restauration der Speculation in der Theologie einiges beitragen möchten.“

Die Ergebnisse seines Denkens, wie sie in der „Vorschule“ dargelegt waren wurden von hervorragenden katholischen Theologen sehr günstig aufgenommen, und selbst von solchen empfohlen, die sich dieselben nicht aneignen konnten. Vollkommen ganz erfasst und öffentlich gefördert wurden Günthers Bestrebungen durch zwei Freunde. Der eine war der verstorbene Dr. med. J. H. Babst. Er besaß die Gabe männlich edler, klarer, durch Einwirkung tiefen Gefühls belebter Sprache. In: „der Mensch und seine Geschichte“ stellte er die Günther'schen Grundsätze bindig und geordnet zusammen. Diese Schrift ist dem damaligen Domherrn zu Salzburg Friedrich Fürsten zu Schwarzenberg gewidmet. In „Adam und Christus. Zur Theorie der Ebe“ ist unter andern die Günther'sche Naturlehre ausgeführt. Gemeinschaftlich mit Günther gab Babst die „Janusköpfe“ heraus. Cardinal Wisemann nennt ihn „einen wahrhaft christlichen Philosophen.“

Der andere ist Dr. Joh. Emanuel Beith. Durch Abstammung ein Jude, soll er besonders durch die alttestamentlichen Weissagungen von dem Sohn der Jungfrau vom christlichen Glauben überzeugt worden sein. Nachdem er die Stelle eines Directors der k. k. Veterinäranstalt aufgegeben, lebte er eine Zeitlang im Orden der Redemptoristen. Dann war er bis vor wenigen Jahren Prediger bei St. Stephan in Wien. Seitdem wohnt er in Prag, geehrt durch freundliche Beziehungen zu dem Cardinal Fürsten zu Schwarzenberg. Beith ist gegenwärtig einer der berühmtesten Prediger Deutschlands. Er hat die hertömmliche Kanzelrhetorik verlassen und ist zur Homilie der Kirchenväter zurückgekehrt. In dieser Predigtart brachte er die Günther'sche Speculation dem Verständniß der guten Wiener nahe; in weiteren Kreisen wirkte er durch Herausgabe seiner Vorträge.

Auch der k. k. Ministerialrath Dr. v. Hod hat mit großem Nachdruck für den neuen Dualismus das Wort geführt. Günther selbst gab nebst vielen zerstreuten Abhandlungen eine Reihe Bücher heraus. Peregrinus Gasmahl, eine Novelle in elf Octaven aus dem deutschen wissenschaftlichen Volksleben. Die Juste-Milieu in der deutschen Philosophie. Thomas a Scrupulis. Die letzten Symboliker. Süd- und Nordlichter am Horizont speculativer Theologie. Christus und Herakles, und in Gemeinschaft mit Beith die „India, ein philosophisches Jahrbuch.“

Man kann die Schreibart Günthers keineswegs musterhaft nennen. Auf die Fierde wohlgeformter Darstellung scheint er zu verzichten. Doch verleiht die Frische und Wahrheit der Gedanken, die Sicherheit der Ueberzeugung oft auch dem Ausdruck Schönheit und Schwung, und eine martige Kraft, welche der anmaßenden Unvernunft und verlautem Gebell gegenüber sich bisweilen zur Derbheit steigert. Denn wie die Philosophie Günthers sich durch lebendige Naturanschauung auszeichnet, so ist auch sein ganzes Wesen naturwüchsig, frei von angetränkter Gedankenblässe. Schon die Titel der Schriften deuten an, daß der Verfasser seinen Vortrag

durch Humor zu würzen versteht. In einigen Stücken, wie in Peregrins Gastmahl, ist die Art Jean Pauls nicht zu verkennen. Der Philosoph ist nicht mit dem Dichter zu vergleichen, aber gewiß ist Günther sehr reichlich mit jener lebhaften Einbildungskraft ausgestattet, ohne welche es auch in der Philosophie keine erfinderische Ursprünglichkeit giebt. Und wie bei Jean Paul aus dem Sprudel der Laune plötzlich die lichte harmonische Darstellung von Natur- und Seelenzuständen hervortritt, und die Gemüthsstimmung des Lesers überrascht und bezaubert, so erschließt sich nicht selten bei Günther die scherzhafteste vielsinnige Anspielung zu einem klaren Ergüsse berrlicher Gedanken, und der langgesponnenen kunstvollen dialektischen Entwicklung folgt in begeisternder Rede der Ausdruck der Freude über den Fund der Wahrheit.

Mit der allseitigen Durchbildung seiner Ideen mußte Günther die Sichtung der herrschenden Philosopheme verbinden. Vor allem wandte er sich gegen die wissenschaftlichen Bestrebungen, welche entweder das gesammte Christenthum als sträflichen Widerspruch gegen den Verstand belämpften, oder welche die alte Ehre des Christenthums nur dadurch retten zu können meinten, daß sie die Offenbarungen desselben durch neue Begriffe und Umdeutungen, die sie unterhoben, umgestalteten. Einige der Betheiligten ließen sich mit Günther in ernste offene Erörterungen ein, unter ihnen besonders rühmlich J. H. Fichte. Andere, wie Rosenkranz, fertigten ihn als „Klerokraten und Philosophen der römischen Curie“ ab. Die kühnsten Vertreter der Denkfreiheit beobachteten Stillschweigen.

Wegen dieser Polemik hätte man Günther vielleicht belobt, wenigstens ihn nicht beunruhigt. Allein er ging auch daran die Erzeugnisse der Wissenschaft innerhalb der katholischen Kirche zu prüfen und zu tadeln. Nach seiner Psychologie nämlich unterschied er, den beiden im Menschen geeinten Wesen entsprechend, Glauben und Wissen als zwei verschiedene Erkenntnißweisen, so daß in demselben Menschen der lauterste Glaube mit mangelhaftem philosophischen Verstandniß und die gläubigste Gewißheit mit speculativen Grundsätzen zusammen sein können, welche zur Längnung des Geglaubten führen müssen. Wie denn in einem Naturkundigen sich oft die genaueste Kenntniß der Erscheinungen und Thatfachen mit der verrücktesten Naturphilosophie vereinigt findet. Daher schien es ihm nicht anstößig nachzuweisen, daß die Kirchenväter, unbeschadet ihres Ansehens für den Glauben, nicht immer glücklich philosophirten, insofern sie das Christenthum mittelst antikehnischer Ideen zu begreifen suchten. In der mittelalterlichen Scholastik und Mystik fand er das nämliche Gebrechen: das Heidnische, das hier unter christliche Wahrheiten gestreut, verhüllt wurde, sei zuletzt vereinigt worden zu dem System des pantheistischen Irrthums, welcher jetzt offen seine furchtbare Macht neben dem Christenthum ausbreite.

Die einfach Gläubigen wurden dadurch unangenehm berührt, daß Günther Autoritäten angriff, auf welche sie unbedingt schwuren, daß er Meinungen des Irrthums beschuldigte, an welche sich ihre Vorstellungen gewöhnt hatten, und welche ihnen um so erhabener und inspirirter schienen, je weniger sie je nach dem Grund derselben geforscht hatten.

Doch mußten sich noch mehr die Gelehrten durch ihn gekränkt fühlen, indem er ihr Denken nicht christlich genug fand. Den frommen Epikureern, welche wie Spinoza meinten:

Freunde, mir ist die Vernunft zu schwer —

diesen machte er den Vorwurf, daß sie in ihrem Vernunftbasse eifrige Nachfolger

Luthers seien. Die gottseligen Sensualisten, welche die unmittelbare Gewißheit des Göttlichen in ihrem Gefühl hatten, warnte er vor Hinneigung zu dem Feuerbach'schen Cultus des Gefühls. Am meisten wurden die modernen Liebhaber der Scholastik durch Günthers Urtheil über dieselbe verletzt. Selbst die katholische Medizin des Dr. Ringseis wurde als Philosophasterie aus dem Gebiet der christlichen Wissenschaft ausgeschlossen, und „lutherisch-katholisches Gellatich“ in den historisch-politischen Blättern ungeschont beim Namen genannt. Das schlimmste war jedoch, daß der im Dienste der Wissenschaft ergraute Mann auch junge Professoren, Dilettanten und Vicentiaten meisterte, sie auf den Anjang der Weisheit, nämlich die Erkenntniß ihres eigenen Nichtwissens, unbescheiden hinwies und ihre salbungsvolle Klugheit belächelte.

Veranlassung genug, nach erfolgloser litterarischer Polemik, an welcher sich in letzter Zeit besonders die Hh. Mattes, Krings, Dischinger und Boltmuth theilnahmen, in anderer Art etwas Entscheidendes gegen Günther auszuführen. Zumal sich zahlreiche Anhänger um ihn scharten, welche in Schriften oder als Lehrer auf den Universitäten zu Tübingen, Bonn, Prag, Breslau und an andern Hochschulen mit großem Eifer wirkten.

Dies erfolgte im Jahre 1852. Aus dem Felde freier wissenschaftlicher Erörterung flüchtete man zum kirchlichen Tribunal; die Günther'sche Philosophie wurde beim h. Stuhl verklagt.

Am 4. Juli 1852 wurde der Allg. Ztg. aus Berlin geschrieben: „Von Trier ist die Nachricht hierher gelangt, daß der Bischof Arnoldi dem dortigen Professor der Philosophie am Seminar auf Befehl des Papstes das Verbot notificirt habe, weiterhin die Günther'sche Philosophie vorzutragen.“ Die Nachricht war insofern ungenau, als das Verbot nicht auf Befehl des Papstes gegeben war. Die Untersuchung der Günther'schen Lehre wurde allerdings in Rom eingeleitet. Nicht lange darauf erschien in mehreren Zeitungen die Kunde von einem Index verbotener Bücher, auf welchem auch: „verschiedene Werke A. Günthers“ stand. Dieser angebliche Index war „eine arge Täuschung.“ Diejenigen, welche die kirchliche Lehrautorität vor allem zu ehren vorgeben, hätten dieselbe beinahe in einem Fall, der leicht für die Zukunft der deutschen Kirche entscheidend sein kann, mit ihrem eignen Urtheil überrascht oder umgangen!

Sogleich erhoben sich hierauf allenthalben die Häupter, denn man war des Siegs gewiß. Prof. Dieringer und Privatdocent Clemens in Bonn, Dischinger in München, Denzinger, Zögling des deutschen Collegiums in Rom und seit kurzem Professor in Würzburg, gaben größere Abhandlungen heraus. Unter den Tagblättern hielten zu dieser Seite die Volkshalle, die schlesische Kirchenzeitung und die „Neue Sion.“ Die Sache Günthers wurde vertheidigt unter andern vom Professor Balzer in Breslau, vom Professor Knoodt in Bonn, vom Abt Gangauf in Augsburg, in der Sion und in der Wiener Kirchenzeitung. Günther selbst theilnahmte nicht an diesem Streit; er war schwer erkrankt. Dennoch durfte man nicht verzagen, denn die niederschlagenden Nachrichten beruhten ja auf Täuschungen. Uebrigens hatten angesehene Kirchenfürsten Deutschlands, unter ihnen die Cardinäle Diepenbrod und Schwarzenberg, die Bestrebungen Günthers begünstigt, der päpstliche Nuntius, Cardinal Viale Pelsa, sie wohlwollend beurtheilt; man hatte die Äußerung des h. Vaters erfahren: es ist nichts zu fürchten.

Aber die Gegner wurden immer eifriger, und man konnte bemerken, daß sie an einer einflußreichen kirchlichen Macht einen Rückhalt zu haben glaubten.

Papst Pius IX. zeigte für die Sache von Anfang an rege Theilnahme, er erkannte, es handele sich hier um etwas Großes. Er wünschte, daß Günther in unmittelbare Beziehung zu ihm trete; und der mit der deutschen Philosophie wohlvertraute Abt der Benedictiner in St. Paul außer den Mauern Papelettere, lud denselben ein, sich nach Rom zu begeben. Kränklichkeit hinderte ihn zu folgen. Jedoch setzte er in einem Schreiben an den Abt, welches Sr. Heiligkeit vorgelegt und sehr gnädig aufgenommen wurde, die Absichten seiner Speculation auseinander. Später wandte er sich an den apostolischen Stuhl selbst, um auch seine treue Anhänglichkeit an denselben zu versichern. Mit Rührung hat der heilige Vater Günthers Erklärung gelesen; man fand in Rom, daß sie „wunderbar schön“ sei. Und der Mann, welchen eiserne Gottesgelehrte einer Menge von Ketzereien beschuldigten, erhält von dem obersten Lehrer der Kirche einen Brief, in welchem er „wahrhaft katholischer, dem heil. Stuhl ergebenster Mann“ angedeutet wird. Man hatte wieder einmal einen Beweis, daß die Ehre der Wissenschaft vor der Unduldsamkeit und Schmäbung Einzelner eine Zufluchtsstätte bei der schützenden Macht der Kirche finden kann.

Die Kampflust der Andern schien noch nicht erloschen. Es kamen die Nachzügler, unter denen ein Privatdocent Hissfelder in Tübingen zu nennen ist.

Zur Förderung der Verhandlungen in Rom schien es nützlich, daß Betheiligte beigezogen würden. Unter Mitwirkung eines deutschen Cardinals begaben sich Domcapitular Balzer und Abt Gangaus dahin. Sie wurden freundlich aufgenommen und ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit fand Anerkennung.

Unter guten Aussichten ist die entscheidende Untersuchung jetzt begonnen. Die Gegner verstummen; Dischinger und Denginger beschuldigen sich selbst gegenseitig des Vernunftbasses und vielfacher Ketzereien.

Auch außerhalb Deutschlands wurde durch Tagblätter die Aufmerksamkeit auf diese Angelegenheit gelenkt. So erschien ein Artikel gegen Günther, der dem Charivari Stoff zur Unterhaltung über den Güntherianismus bot.

In Italien behandelten einige Günther wie einen Atheisten, und um mit einem Schlag zweimal zu treffen, verkündeten sie, Papst Pius IX. wolle mit einem zweiten Feuerbach Gemeinschaft pflegen.

Am folgenwichtigsten dürfte der Ausgang der Verhandlung für die Gesellschaft Jesu sein. Günther wollte einst in den Orden treten. Ein hochgestelltes Mitglied desselben bedeutete ihm jedoch: mit seiner Wissenschaft könne er nicht in demselben wirken. Sobald nun der Prozeß begonnen war, trat auch die entschiedene Abneigung vor der Güntherischen Lehre von Seiten der Jesuiten in Rom hervor. Selbst die wenigen unter ihnen, welche früher günstiger gestimmt waren, änderten plötzlich ihre Gesinnung. Doch biesten sie rücksichtsvoll ihr Urtheil vor der Öffentlichkeit zurück. Ein gelehrtes Mitglied des Ordens, Vater Meutten, der leichteren Aussprache wegen in Rom Peters genannt, versuchte höchstens in einer Schrift zur Rechtfertigung der mittelalterlichen Philosophie eine indirecte Zurückweisung der neuen Forschung. Die *Civiltà Cattolica* brachte mit der Ueberschrift: „Il Giobertianismo“ philosophische Betrachtungen, in welchen das Bemühen Günthers, ein Verständniß der Mysterien des Christenthums zu gewinnen (obgleich kein Name nicht genannt wird), als verwegener glaubensgefährlicher Rationalismus

bezeichnet wird. Dabei möge erwähnt werden, daß ein Schüler Günthers vielleicht zuerst in Deutschland gegen Gioberti schrieb, da dieser noch bei der ehrwürdigen Gesellschaft Jesu beliebt war; so wie Günther schon im Jahr 1830 bedauerte, dem Namen des berühmten B. Ventura die Vorseholsbe Bona versagen zu müssen.

Die deutschen Theologen haben schon bestimmter sich herausgelassen. Als in Bayern der Katedismus des Vaters de Harbe S. I. in den katholischen Schulen eingeführt wurde, las man am Schluß eines Artikels gegen die Güntherschen Irrthümer in gesperrter Schrift Folgendes: „Möge Gott unser Bischof vor dem Eindringen irrthümlicher, den Glaubensschatz gefährdender Philosophie, wohn nach unserer Ueberzeugung das Günthersche gehört, bewahren! Kein Buch tritt den Güntherschen Ideen mehr und schärfer entgegen, als der in den acht Diöcesen Bayerns eingeführte neue Katedismus.“

Den Güntherschen Ideen entgegenzutreten, ist allerdings für die Gesellschaft Jesu eine Nothwendigkeit geworden. Dieselbe muß nämlich gegenwärtig ihre rühmlichste Aufgabe darin finden, den religiösen Verirrungen in Deutschland, wie einst in den Anfängen des Protestantismus mit aller Kraft eine Schranke zu setzen. Allein dazu ist eine siegreiche Wissenschaft unentbehrlich, denn die Bildungszustände unsers Zeitalters sind so beschaffen, daß nur durch gründliche Ueberzeugung der Gebildeten und Erwachsenen etwas Erledliches zu Stande kommen kann. Glaubt der berühmte Orden eine solche Wissenschaft zu besitzen — und er glaubt es — so darf er nicht die Herrschaft im Gebiet des Wissens mit einer andern Schule theilen, er darf insbesondere nicht dulden, daß der Nachwuchs der Geistlichkeit mit Grundfägen genährt werde, welche für jesuitische Wissenschaft auf immer unempfänglich machen. Das ist eine natürliche, eine heilige Pflicht. Ich will hier nicht die Frage berühren, woher es komme, daß in Italien, wo die ehrwürdige Gesellschaft seit langem jeden Vorhub für ihr Wirken, fast das Monopol des Unterrichts hat dennoch so wenig ist ausgerichtet worden, daß dort der frechste Unglaube immer mehr eindringt. Aber das ist klar, daß eine Billigung der Güntherschen Philosophie zugleich das Urtheil enthalten würde: die bisherige Wissenschaft der Jesuiten sei für Deutschland wenigstens unnütz geworden und abollirt.

Die Entscheidung möge indes mit Ruhe und Vertrauen abgewartet werden. Wie sie immer ausfalle, dem Katholiken ziemt es, liebgewonnene Meinungen, wenn sie auch bisher als höchste Hervorbringung des Denkens galten, wenn sie auch die Frucht aller geistigen Thätigkeit eines ganzen Lebens wären, selbst wenn Gemüth und Geist in ihnen allein die volle Befriedigung fand — solchen menschlichen Meinungen mit Selbstverläugnung sich zu entwinden, sobald eine vollkommene Erkenntniß der ewigen Wahrheit dargeboten ist.

— Wien, 22. Januar. Seit lange hat kein Ereigniß in den kirchlichen Kreisen Oesterreichs eine so tiefe Sensation hervorgerufen, als die Verurtheilung der Werke des Philosophen und Priesters Anton Günther durch die Congregation des Index in Rom. Die Anhänger der Güntherschen Lehre sind, mit Ausnahme einzelner weniger Schriftsteller, fast durchgängig Geistliche. Die Laien haben sehr wenig Notiz genommen von seinen zahlreichen Schriften, die, schwerfällig in der Form, mystisch-tieffinnig ihrem Inhalt nach, keine leicht zu bewältigende Lectüre bildeten. Günther und die Güntherianer sind specifische Katholiken, sie galten in den Augen der gesammten Geistlichkeit, mit Ausnahme der jesuitisch-gesinnten, für Säulen der Kirche, und werden sich ohne allen Zweifel als treue Söhne der Kirche

unbedingt und ausnahmslos dem Urtheil Roms unterwerfen. Wir glauben nicht daß von der Schule aus der geringste Versuch wird gemacht werden, sich gegen das in Rom ausgesprochene Verdict zu wehren oder zu vertheidigen. Nach dieser Seite hin kann die Sache als eine abgeschlossene betrachtet werden. Aber nach anderer Seite treten um so lebhafter Erwägungen in den Vordergrund. Die Verdienste Günthers für die Kirche sind namhafte und bedeutende. Er hat die katholische Kirche als Philosoph und als Systematiker zu einer Zeit vertheidigt, wo sie von Philosophen, Pantheisten und Hegelianern in systematischer Weise angegriffen wurde. Er war der Einzige, welcher der philosophischen Pbalanz unkirchlicher Denker als specifisch-kirchlicher entgegentrat. Zu einer Zeit, wo mit bloßen Nachsprüchen in Sachen des Wissens und des Glaubens gar nichts mehr erzielt wird, wo einem Theorem, soll dieses nicht als ein Gewaltstreich in der Gedankenwelt auftreten, sogleich der Beweis auf dem Fuße folgen muß — in einer solchen Zeit war Günther für die Kirche ein Kämpfer von unschätzbarem Werth. Wer die Verhältnisse der österreichischen Geistlichkeit und der philosophirenden katholischen Laienwelt kennt, der weiß, daß durch die Lehre Günthers sehr viele im Glauben und in den Dogmen der Kirche bestärkt worden sind, die sonst dem Indifferentismus und philosophischer Irrlehre zum Opfer gefallen wären; sehr Viele sind auf diesem Wege der Kirche zugeführt worden, ja sicher bei weitem mehr als in einem halben Jahrhundert die verlegenden und aufreizenden Predigten in mancher unserer Kirchen es vermögen werden. Günther ist ein alter Mann, er lebt in stiller Zurückgezogenheit, einsam, jaft ärmlich; er hat nie einen Lehrstuhl der Philosophie betreten, obgleich er der erste Philosoph der Monarchie ist; er ist nie durch Ehrenbezeugungen größerer Art von Seite der Kirche oder des Staats ausgezeichnet worden; er ist eine durchaus loyale Natur: war er doch bis zum Jahre 1848 durch mehrere Jahrzehnte Censor im Dienste der Kirche und des Staates. Unter andern Umständen und zu andern Zeiten hätten diese Verdienste in Rom Ansprüche auf ein höheres Hirtenamt begründet. Was die Freunde Günthers, was die Freunde der Kirche hier von Rom erwartet haben, war einzig und allein ein Hinauschieben des unter den heutigen Umständen unvermeidlichen Schlußactes bis zu jenem bevorstehenden Momente, wo der Tod den priesterlichen Philosophen vor ein höheres Tribunal geführt hätte. Die Härte, diesem alten Mann gegenüber, hat hier am meisten Wunder genommen. und wir wünschen sehr, daß es eine Macht geben möchte die Wunde zu heilen, welche die Urheber dieses Actes, die Väter Jesu, dem Katholicismus geschlagen haben. Wir heben absichtlich nur diese rein humanen Gesichtspunkte hervor, und verschweigen jene, welche in der Stellung hochgestellter österreichischer Kirchenfürsten zum Güntherianismus liegen. Die Entscheidung hat eine weitere und noch größere Bedeutung für die Philosophie in Oesterreich. Sie hat — mit einem Wort zu sagen — die Philosophie aus dem Dienst der Kirche entlassen, und sie der Laienwelt als Laienwissenschaft empfohlen. Die Philosophie wird nicht mehr dazu dienen dürfen, theologische Untersuchungen im philosophischen Gewand zu führen, und wird sich bescheiden müssen, jene Kreise zu bebauen, welche abseits der Kirche liegen. Sie wird in diesen Regionen keine so erhabenen Aufgaben sich stellen dürfen, als sich jene Priester gestellt haben, welche die Schöpfungslehre und die Offenbarungswahrheit philosophisch zu durchdringen sich bemühten; aber sie wird nichtsdestoweniger fruchtbare und jedenfalls dankbarere Arbeiten auf diesem außerkirchlichen Boden zu vollführen haben. Es kann gegenwärtig nicht mehr die Frage sein, ob eine solche

Richtung der Philosophie und des philosophischen Denkens im wirklichen Interesse der Kirche liegt oder nicht. Gewiß wird ein großer Theil der Laienwelt diesen Emancipationsact der Philosophie von Rom dankbar annehmen. Nur fürchten wir daß die Früchte in nicht sehr langer Zeit die Sehnsucht nach einem Mann wachrufen werden, der, wie Günther, es verstand, die katholische Lehre vom Standpunkt einer speculativen Philosophie zu verteidigen, auch auf die Gefahr hin sophistischen Scholastikern und denkfeindlichen Kirchenfürsten unliebsam zu sein. (M. B.)

Belgien. Die katholische Kirche ist auch auf einer andern Stelle mit der Wissenschaft in Hader gerathen. In die Collision geräth der Staat mit hinein, denn er ist der Schulherr. Wie schwierig seine Lage gegenüber der katholischen Kirche ist, das zeigen die folgenden Berichte über die Vorgänge an der Genter Universität aus dem September 1856. Sie ist es schon hier, wo doch die katholische (freie) Universität zu Löwen besteht. Aber die katholische Kirche wird auch mit dem Zugeständniß, welches der Erlass im Moniteur vom 8. October macht, sich nicht begnügen.

— Brüssel, 13. September. Ein Theil unsrer Zeitungen bringt aus dem „Messager de Gand“ eine Nachricht, die, wenn sie sich bestätigt, von ernstern Folgen sein wird, und die sogar die Stellung des Cabinetschefs Hrn. Dedecker in Frage stellen dürfte. Nach jenem Journal war in Gent allgemein das Gerücht verbreitet, daß der dortige Bischof Hr. Delebecque einen Erlass des Papstes erhalten, wodurch die Universität Gent mit dem Interdict belegt werde, wenn nicht die Regierung die H. Laurent und Brasseur, Professoren der Rechtsfacultät, von ihrem Amte entlassen würde. Indem der Messager diese Nachricht mittheilt, fordert er zugleich das bischöfliche Organ das „Bien public“ auf, sich über diese ganz Gent in Aufregung setzende Nachricht bestätigend oder ablehnend auszulassen. Das „Bien public“ ist einstweilen so vorsichtig, weder das eine noch das andre geradezu zu thun; was es jedoch sagt, ist vollkommen hinreichend, um deutlich daraus zu ersehen, daß der fragliche Erlass des Papstes sich wirklich in den Händen des Bischofs befinde, der nach Umständen davon Gebrauch machen wird. Bevor ich von dieser bedauerlichen Angelegenheit weiter spreche, muß ich ein paar bezügliche Worte über den höhern Unterricht sagen. Belgien besitzt vier Universitäten, wovon zwei, die von Gent und Lüttich, Staats-Universitäten, und die beiden andern, die von Brüssel und Löwen, freie Universitäten sind, die sich selbst erhalten und die daher von der Regierung unabhängig sind. Theologie wird nur auf der katholischen Universität zu Löwen und außerdem in den sechs bischöflichen großen Seminarien gelehrt, während die kleinen Seminarien eine Art von Gymnasien sind. Die strengeren Katholiken schicken ihre Söhne nach Löwen, und am meisten in Verruf bei der klerikalen Partei steht die Brüsseler Universität, die eigentlich von dem Großen Orient von Belgien gestiftet worden, und deren Verwaltungs-Inspector der Großmeister vom Stuhl, Hr. Verhaegen, ist. Von den Werken der Professoren dieser Universität stehen mehrere auf dem römischen Index librorum prohibitorum, und sogar das „Annuaire de la société des étudiants de l'université libre de Bruxelles“ ist darauf gekommen. Was nun Gent betrifft, wo der dortige Bischof, ohne irgend eine Berechtigung dazu zu haben, sich schon einigemal in Lehr-Angelegenheiten der Universität gemischt hat, so hängt die Sache diesmal folgenndermaßen zusammen. Hr. Professor Laurent läßt ein Werk: „Etudes sur l'histoire de l'humanité“ erscheinen, wessen vierter Band: „le Christianisme,“ im vorigen Jahr herausgekam-

men ist, und der, beiläufig bemerkt, von der obersten Polizeibehörde in Wien in der Art beanstandet worden, daß durch Erlass vom 3. Januar d. J. das General-Gouvernement im lombardisch-venetianischen Königreich ermächtigt wurde, die im Buchhandel vorkommenden Exemplare mit Beschlagnahme zu belegen und außer Land schaffen zu lassen. Unsere klerikale Presse hat über diesen vierten Band einen argen Lärm erhoben, ob mit Recht oder mit Unrecht, habe ich nicht zu untersuchen; sie wollte den Mann durchaus abgesetzt wissen, indem ein Gelehrter mit solchen antikatolischen Grundsätzen unmöglich Lehrer an der Universität eines katholischen Staates sein könne. Gegen dieses Argument wurde von der andern Seite der Einwand gemacht, daß der Inhalt eines philosophischen Werks mit den Vorlesungen seines Verfassers über Rechts-Encyclopädie und Civilrecht nichts zu schaffen habe; und dann daß, obwohl Belgien der Mehrzahl seiner Bewohner nach ein katholisches Land sei, es dennoch kein katholischer Staat sei, weil die Constitution die Freiheit der Cultus proclamire, und es daher keine Staatsreligion gebe. Das katholische Cabinet muß wohl derselben Ansicht gewesen sein, denn man hörte nicht, daß es sich um den Streit und die erhobenen Anklagen irgendwie gekümmert hätte. Gegen Ende vorigen Jahres kam nun die Geschichte mit Hrn. Brasseur dazu, die bis zu einem öffentlichen Spectakel in unerfreulicher Weise heranwuchs. Hr. Brasseur sollte in einer Vorlesung über Naturrecht die Gottheit Christi geläugnet, und die Superiorität der Reformation über die katholische Kirche ausgesprochen haben. Vier seiner Zuhörer, die, nach dem Ausdruck der klerikalen Organe, sich in ihrem Gewissen beschwert gefühlt, erhoben sich dagegen, wurden aber von den übrigen Zuhörern zurückgewiesen, so daß sie das Auditorium verlassen mußten. Jetzt klagten die Eltern jener vier Studenten bei dem Rector magnificus, Hrn. Serrure, der zur klerikalen Partei gehört; es wurde eine Untersuchung eingeleitet, woraus hervorging, daß die Anklage nicht begründet war. Den Studenten war unterdessen die Sache zu Karikatur gestiegen; sie verlangten die Ausschließung jener vier Ankläger oder wenigstens eine Zurechtweisung derselben, wozu sich der Senat aber, umsichtig genug, nicht verstehen wollte. Zuletzt fanden es die vier Urheber der Anklage für gut, nach Löwen überzusiedeln, wo sie im Triumph empfangen wurden. Die Studenten von Brüssel und von Lüttich schickten ihrerseits Deputationen nach Gent, um den dortigen Hochschülern zu ihrem Verhalten zu gratuliren, und diese wieder kamen in einem langen Zuge nach Brüssel, wo ihnen von den hiesigen Jüngern der Weisheit eine glänzende Aufnahme bereitet wurde. Kurz, es war eine förmliche Studententomödie, wie man deren in seiner Jugend wohl auch erlebt hat, deren Ursprung aber bei den Parteien den verschiedensten Wiederhall fand. Die Hh. Dumortier und Graf Felix de Merode brachten endlich die Sache in der Kammer zur Sprache, und indem sie den Minister des Innern interpellirten, wiederholten sie die durch die Untersuchung eigentlich schon beseitigte Anklage. Die Erklärungen, welche Hr. Dedecker gab, gab er, wie er ausdrücklich bemerkte, im Namen des Cabinets. Nachdem er zuerst die leidenschaftliche Form der Interpellation des Hrn. Dumortier getadelt, die nicht geeignet sei, die Geister zu beruhigen, und sich über die Haltung der Regierung in dieser ganzen Materie ausgesprochen hatte, kam er auf die Anklage selbst. Wenn die erste Anklage in Betreff der Verläugnung der Gottheit Christi wäre wahr befunden worden, so hätte er nicht geäußert, Hrn. Brasseur innerhalb 24 Stunden zu entsetzen; aus den vernommenen Zeugenschaften und nach Einsicht der nachgeschriebenen Schrift ergab sich aber, daß sie falsch sei. Was den andern dem Hrn. Prof. Brasseur gemachten

Vorwurf betreffe, so gestehe derselbe offen ein: drei sich auf religiöse Fragen beziehende Meinungen gelehrt zu haben. Als der Kirche unterworfenen und ergebenen Sohn könne er nicht zugeben, daß man im Namen des Staats sage die Kirche habe das menschliche Genie erstickt, sie habe der Freiheit geschadet, während es gerade die Kirche gewesen, welche ganz Europa constituirte und civilisirt habe. Aber nicht als Katholik habe er diese Meinungen zu würdigen, sondern sie als constitutioneller Minister zu prüfen, ob er ein Recht habe, sie zu verbieten. Da nun aus den Erklärungen des Professors hervorgehe, daß er zwischen der Reformation und dem Katholicismus keinen Vergleich in religiöser, in dogmatischer Hinsicht habe aufstellen gewollt, sondern allein den Einfluß der Reformation auf das Naturrecht constatirt, und diesen Einfluß in historischer und juristischer Hinsicht gewürdigt habe; so hätte er der Angelegenheit keine weitere Folge gegeben, indem Fragen dieser Art, mit Anstand und Ernst geprüft, zu der Domäne einer Diskussion gehörten, die von Seite der Professoren der Staats-Universitäten zu dulden. Nach dieser das Cabinet und besonders Hrn. Dededer ehrenden Auslassung, ging die Kammer über den Zwischenfall zur Tagesordnung über. Im Senat wurde eine ähnliche Erklärung abgegeben, und vor dem Parlament war somit die Sache erledigt, aber nicht bei der literalen Presse, die von Zeit zu Zeit immer wieder auf die H. Laurent und Brasseur zurückgekommen ist. Das „Journal de Bruxelles“ giebt heute gleichfalls zu verstehen, daß der betreffende Erlaß des Papstes sich in den Händen des Bischofs von Gent befinde. Ob seine Bekanntmachung aber, wenn sie überhaupt geschieht, diejenigen Folgen haben wird, welche die literale Partei davon hofft, muß ich bezweifeln; im Gegentheil würden durch eine solche fremde Einmischung in innere von dem Parlament bereits abgeurtheilte Angelegenheiten die Parteien nur erbitterter werden, und die Repressalien würden später nicht ausbleiben.

— Brüssel, 15. September. Ich habe Ihnen vor einigen Tagen von dem Gerücht geschrieben, wovon der „Messager de Gand“ gesprochen, und wonach sich in den Händen des Bischofs von Gent ein Breve des Papstes befinden soll, welches die Genter Universität mit dem Interdict belege; zugleich habe ich die näheren Ursachen angegeben, welche zu der Unzufriedenheit der Geistlichkeit mit jener Universität die Veranlassung gewesen. Gestern ist nun in allen Kirchen der Diöcese Gent von den Kanzeln ein Hirtenbrief des Bischofs über den Unterricht und die Erziehung der Jugend abgelesen worden, den ich so eben erhalte, und woraus ich Ihnen das Nothwendigste mittheile. Der Hirtenbrief spricht zuerst von den niederen Schulen, die der Mehrzahl nach gut seien, nur daß in einigen nicht genug Eifer gezeigt werde, den Kindern die Grundsätze der Religion und der Moral beizubringen; auch werde in einigen Gemeinden durch das Anordnen von Volksfesten, welche so große Gefahren für die Jugend beider Geschlechter darbieten, die Frucht mehrerer Jahre des moralischen und religiösen Unterrichts zerstört. Was die Mittelschulen betrifft, so werden nur diejenigen unbedingt gelobt, bei deren Errichtung der Bischof selbst thätig gewesen ist, oder deren Errichtung er begünstigt hat. Neben diesen so sichern Schulen aber sehe man andere, aus welchen die Religion verbannt sei, oder wo der darauf bezügliche Unterricht von Männern gegeben werde, die keine Mission dazu von der Kirche empfangen hätten. Der in diesen Schulen erteilte Unterricht sei daher ohne Garantie, diese Erziehung ohne Basis, und diese Wissenschaften hätten keinen wirklichen Nutzen; sie seien nur geeignet den Geist stolz zu machen, Unglück in den Häusern, Unruhe in den Familien und Trostlosigkeit im Vaterland zu säen,

Wenn nun schon die Mittelschulen Kummer verursachen, was sei da erst von dem höhern Unterricht zu sagen? Die Universität von Gent, welche die Quelle von so viel Glück für die jungen Leute der großen Stadt und ihrer Umgegend sein sollte, sei für dieselben eine Quelle unsäglichlicher Uebel geworden. Bei dieser Universität seien neben Männern, ebenso ausgezeichnet in den Wissenschaften wie durch Tugend, einige Professoren angestellt, deren Lehre offenbar falsch, schlecht, gotteslästerlich und legerisch sei. Bereits im Monat September 1852 sei die Aufmerksamkeit der Pfarrer auf den philosophischen Unterricht eines Professors gelenkt worden, mit der ernstlichen Anempfehlung ihre Pfarrgenossen zu warnen. Bei Gelegenheit der diesjährigen Fastenzeit sei der Bischof gezwungen gewesen, ein zweitesmal an die Pfarrer zu schreiben, damit sie die Eltern, welche ihre Kinder zu der Universität von Gent schicken wollten, warnten, daß unermessliche Gefahren sie dort erwarteten, so lange solche Professoren Philosophie, Geschichte und Recht lehren würden. Bei einer so wichtigen Sache habe der Bischof es für seine Pflicht gehalten, dem heiligen Vater eine getreue Darstellung von den Gefahren der jungen Diöcesanen und von den Maßregeln zu machen, die er genommen, um über die katholischen Lehren zu wachen. Die Antwort des heiligen Vaters lautet: „Ehrwürdiger Bruder! Wir loben, wie sie es im höchsten Grad verdient, die so kluge und weise Maßregel, welche Du genommen, die Pfarrer Deiner Diöcese ermahnen, mit Kraft und Beharrlichkeit die Eltern vor den sehr schweren Gefahren zu warnen, welchen ihre Söhne ausgesetzt sind, indem sie die Universität Gent besuchen. Es ist Uns sehr angenehm gewesen, durch dieselben Briefe zu erfahren, daß eine ähnliche Maßregel von Unsern ehrwürdigen Brüdern, den Bischöfen von Tournay und von Brügge, genommen worden ist. Wir sind innig überzeugt, daß Deine sehr große Sorge und Deine Wachsamkeit Dich mehr und mehr aufmuntern werden Aufmerksamkeit Sorgen und Anstrengungen zu verdoppeln, um alle Mittel anzuwenden, daß die Verwüstungen dieser schrecklichen Pest nicht Deine Heerde anstecken und zerstören. Endlich ergreifen Wir sehr gern diese Gelegenheit, um Dir von Neuem das besondere Wohlwollen, welches Wir zu Dir tragen, zu bezeugen. Pius IX., Papst.“ Nachdem der Bischof über dieses päpstliche Schreiben nachgedacht, habe er das Bedürfnis gefühlt, selbst den Diöcesanen die schweren Irrthümer in Bezug auf Dogma und Moral, welche an der Universität von Gent gelehrt werden, zu verkündigen. Die einige katholische und apostolische Kirche werde als eine menschliche Einrichtung, als das Product glücklicher Umstände, als ein Product der römischen Hohenpriester dargestellt. Dieselben Hohenpriester, Nachfolger des heiligen Petrus und Statthalter Christi, seien nach der Lehre eines dieser Professoren nur Usurpatoren, Unterdrücker des menschlichen Geschlechts während des ganzen Mittelalters gewesen, der Art, daß Luther, Zwingli, Calvin und andere Häupter der Reformation des sechzehnten Jahrhunderts gekommen seien, um den menschlichen Geist von dem schändlichen Joch, worunter er seufzte, zu befreien. Ein anderer Professor sei noch weiter gegangen, indem er die Erbsünde, und demnach alle Folgen dieser Sünde läugne. Ein dritter bleibe dabei nicht stehen. Nicht allein bekämpfe er direct in seinen Vorlesungen die göttliche Einrichtung der Kirche, sondern in seinen von seinen Schülern gelesenen Schriften greife er die Person Jesu Christi selber an. Den Irrthum des Arius erneuernd, erkläre er, daß Christus nicht Gott sei, daß der Apostel Paulus angefangen, ihm diesen Titel zu geben, und daß erst im vierten Jahrhundert die Gottheit Jesu von Nazareth anerkannt worden. Man erwarte nicht von dem Bischof, daß er solche

Gotteslästerungen, vereinigt mit einer so tiefen Unwissenheit, widerlege; es genüge, daß er sie bezeichne, und daß man wisse, daß sie mit noch andern schweren Irrthümern an der Universität zu Gent gelehrt würden. Dann wird auf eine neue Gefahr, welche die Universitätsjugend bedrohe, aufmerksam gemacht; von der seit einiger Zeit bestehenden „Genter litterarischen Gesellschaft“ wolle er sprechen. Der antireligiöse und antisociale Geist dieser Gesellschaft sei für Niemand mehr ein Geheimniß. Sie biete den jungen Leuten, welche sie an sich ziehe, das Gift des Irrthums auf mehr als eine Weise. Einerseits stelle man zum Gebrauch der Mitglieder eine Bibliothek voll von den gottlosesten und unsittlichsten Büchern; andererseits gebe man ihnen von Zeit zu Zeit vorgebliche litterarische Vorlesungen, wo Männer ohne Glauben, wegen ihrer subversiven Meinungen aus ihrem eigenen Land verbannte Fremde,*) kühn die verderblichsten, die feindseligsten Doctrinen gegen den Glauben, wie gegen die sociale Ordnung entwickelten. Auch andere Cirkel der Stadt, wohin man die jungen Leute zu ziehen suche, böten beinahe dieselben Gefahren, wie die litterarische Gesellschaft. Die Journale, die Revuen, die Bücher aller Art, die man ihnen dort zu lesen gebe, seien so viele Schlingen, die der böse Geist ihrer Unschuld stelle, so viele Klippen, wo ihr Glaube und ihre Sitten fortwährend in Gefahr Schiffbruch zu leiden. Nach dieser schwarzen Schilderung der Universität sowohl als der Gesellschaften in Gent fordert der Hirtenbrief die Eltern auf, sich, im Fall sie für ihre Söhne eine Schule wählen wollen, bei ihren Pastoren Rath's zu erholen, und zuletzt wird zum Gebet ermahnt, um alle Gefahr abzuwenden, und den Eltern endlich die Augen zu öffnen, daß sie ihre wahren Interessen sehen. Ich will mir vorläufig keine Bemerkungen über dies Document erlauben, aber nach den schönen Tagen, die Belgien erlebt hat, wird sein Erscheinen zu bedauerlichem Zank und Hader führen; ohnehin sind die Parteien schon erbittert genug, und die Sprache, welche von beiden Seiten geführt wird, ist schon heftiger geworden, als es für die Ruhe des Landes zuträglich ist. (A. 3.)

— Brüssel, 18. September. Der Hirtenbrief des Bischofs von Gent ist natürlich das Hauptthema, welches die Parteiblätter beschäftigt, und die Polemik, wie sie von Seite der liberalen Presse geführt wird, scheint mir etwas zu heftig zu werden, was immer der Sache, für die man streitet, schadet. Zugeden muß man freilich, daß sie herausgefordert worden ist. Die Regierung wird sich vorläufig nicht in den Streit mischen, sondern es den Bischöfen und den Journalisten überlassen, ihn auszusechten. Was den König betrifft, so hat er sich über das Verfahren des Bischofs mit gewohnter Ruhe aber tadelnd geäußert. Die Auslassung des Bischofs gegen den „litterarischen Cirkel“ hat die Folge gehabt, daß bis gestern sich 47 angesehenen Personen der Stadt zur Aufnahme gemeldet haben. Der Genter „Vien Public“ bringt den Anfang der „rechtfertigenden Actenstücke“ zu dem Hirtenbrief; die Vorwürfe sind größtentheils so kleinlicher Natur, daß der gebildete Katholik nicht recht begreift, wie man, auf solche Anklagen fußend, es für nothwendig halten kann, den innern Frieden des Landes zu stören. (A. 3.)

*) Es sind damit Jules Simon, Emile Deschanel und Pascal Duprat gemeint, die im vergangenen Winter in der litterarischen Gesellschaft zu Gent einige Vorlesungen gehalten haben. Nur Hr. Duprat gehört zu den Verbannten, Hr. Deschanel hat Frankreich nach dem Staatsstreich freiwillig verlassen, und Hr. Simon lebt bekanntlich in Paris.

Ann. des Einsf.

— Brüssel, 19. September. Die „Beweisstücke“ zu dem Hirtenbrief des Bischofs von Gent, der die dortige Universität verurtheilt, liegen jetzt vor; es sind deren neun an der Zahl, und ich theile daraus das Nothwendigste mit. A) Wie der Hirtenbrief besagt, hat der Bischof bereits im September 1852 die Aufmerksamkeit der Pfarrer auf den philosophischen Unterricht eines Professors gelenkt, mit der ernstlichen Anempfehlung, ihre Pfarrgenossen zu warnen. Es ist damit Hr. Wagener gemeint, der früher Professor der moralischen Philosophie und gegenwärtig Professor der Geschichte und der alten Litteratur ist. Die begangenen Verbrechen, die ihm, fünf Jahre zurückdatirend, (1850 bis 1851), vorgeworfen werden, sind, daß er gelehrt habe: „das Fasten, wenn es nicht als ein gesundheitliches Mittel betrachtet werde, sei in den Augen der philosophischen Moral nicht lobenswerth. Diese Uebertreibung gelte nicht mehr als die entgegengesetzte.“ Mit dieser Lehre sei eine religiöse Handlung verdammt, welche die Kirche lobe, anempfehle und vorschreibe. Dann weiter: „Der Mysticismus sei ein irriges System; der Zustand der Ehe wäre der absoluten Enthaltsamkeit vorzuziehen.“ Diese Lehre werde von dem Concil von Trident verdammt. Und endlich habe Hr. Wagener dem Evangelium entgegen gelehrt, daß das Gebet von seinem Nutzen, daß, als positive Bitte um eine temporelle oder spirituelle Gunst, die Philosophie es nicht anerkenne, weil die Welt unveränderlichen Gesetzen unterworfen sei. B) Das zweite Beweisstück läßt sich über die Ansichten des Hrn. Professor Brasseur in Bezug auf das Papstthum des Mittelalters und auf die Reformation aus. Wahr sei es, daß Hr. Brasseur später behauptet, er habe diese Doctrinen nur vom philosophischen und historischen Standpunkt aus gelehrt; diese Unterscheidung werde jedoch von dem fünften lateranischen Concil verdammt. C) Hier wird die Stelle aus einer Vorlesung des Hrn. Prof. Wagener angeführt, worin derselbe die Erbsünde läugnet. Hr. Wagener untergrabe damit die Fundamente der christlichen Offenbarung. Das ganze Christenthum, die Fleischwerdung des Wortes, sein Leben, seine Weissagungen, sein Leiden, sein Tod, seine Auferstehung, setzten augenscheinlich die Thatsache des Sündenfalls des Menschen und die seiner Rehabilitation durch den Sohn Gottes voraus. D) Das vierte Beweisstück beschäftigt sich mit den Schriften des Hrn. Professor Laurent. In seiner „historischen Einleitung“ zu dem Studium des Civilrechts schreibe er den Barbaren Germaniens die Einsetzung des Katholicismus zu. „Die Germanen,“ sage er, „haben der durch den Despotismus, die Sklaverei und die Corruption erschöpften römischen Welt das Leben wieder gegeben. Sie haben den Katholicismus gegründet, und der Katholicismus hat sie erzogen, moralisirt.“ Auch weise er der Einheit der katholischen Kirche einen rein menschlichen Ursprung an. Indem die katholische Kirche in den Augen des Hrn. Laurent nur eine menschliche Institution sei, läugne er den göttlichen Ursprung der Suprematie des heiligen Stuhls. Dies geschehe in seinen Betrachtungen über die dem Decret des Gratian vorangegangenen Collectionen. Er behaupte, daß die herrschende Macht des Papstthums erst von der Epoche der falschen Decretalien, also vom Anfang des neunten Jahrhunderts datire. In seinen „Studien über die Geschichte der Humanität“ gehe Hr. Laurent noch weiter; hier läugne er förmlich die Gotttheit Jesu Christi und die Göttlichkeit der Religion, die er den Menschen zu verkündigen gekommen. Die betreffenden Stellen werden aus dem Buch citirt. Das wären die Gottlosigkeiten, die von einem Professor der Universität von Gent geschrieben worden; aber nicht allein wage er sie zu schreiben, sondern der Keim dieser abscheulichen Ketzereien finde sich in seinen Vorlesungen

wieder. Bei Gelegenheit der Elemente der modernen Civilisation hätte Hr. Laurent zu seinen Schülern gesagt: „Das Christenthum wurde von dem Alterthum vorbereitet; es hat die Arbeiten der alten Philosophie und der alten Religionen in sich aufgenommen und sich assimilirt.“ Das von Hrn. Laurent aufgestellte Princip führe die Zerstörung der Grundwahrheiten unserer heiligen Religion mit sich. E) Als Tröstung gegen „alle diese abscheulichen Kekerien“ wird hier eine Betrachtung des verstorbenen französischen Historikers Augustin Thierry über die zahlreichen Bekehrungen zur katholischen Kirche, wovon unser Jahrhundert Zeuge sei, mitgetheilt. F) Dieses sechste Beweisstück ist jedenfalls das merkwürdigste von allen, indem der Bischof damit die Hauptartikel der Constitution Belgiens indirect angreift. Er sagt nämlich: „Wir hätten noch die Meinungen des Hrn. Brasseur in Bezug auf die Freiheiten des Gewissens, der Culte, der Presse, der Association anführen können. Nach Hrn. Brasseur constituiren alle diese Freiheiten für den Menschen absolute, unverjährbare, unveräußerliche Rechte.“ Es werden hierauf Stellen aus dem Programm eines Coursus des Naturrechts angeführt, und es heißt dann weiter: „Im Sinn des Hrn. Brasseur verstanden, sind diese Freiheiten im Grund genommen nichts anderes als die vorgeblichen unveräußerlichen und geheiligten Naturrechte, welche die National-Versammlung von 1789 jedem zuerkennt, und von ihr in der berüchtigten Erklärung der Menschenrechte aufgestellt. Der heilige Stuhl habe diese von Hrn. Brasseur wiedergegebenen Theorien verdammt, und Vernunft und Erfahrung lehrten uns ihrerseits, daß es Umstände gebe, wo die Gesellschaft, bei Strafe selber unterzugehen, diesen vorgeblichen absoluten Rechten Grenzen setzen müsse. Dann führt der Bischof zwei größere Stellen aus dem bekannten encyclischen Schreiben vom 15. August 1832 an, worin Papst Gregor XVI. sich gegen die Gewissensfreiheit, die Freiheit der Meinungen, die Licenz der öffentlichen Reden und die Pressfreiheit ausspricht, „diese unglückliche Freiheit, vor welcher man niemals genug Abscheu haben könne.“ Das Beweisstück kommt dann wieder auf Hrn. Laurents „Studien über die Geschichte der Humanität“ zurück. Dieses abscheuliche Buch gebe alle Grundirrhümer wieder, welche die ungläubigen Schriftsteller seit Jahrhunderten gegen die christliche Religion gesammelt hätten. Auch das Dogma von der Erbsünde läugne Hr. Laurent. G) In dem siebenten Beweisstück wird angeführt, daß man in den ersten Jahren des sechzehnten Jahrhunderts sich nicht gescheut habe, zu behaupten, daß vom philosophischen Standpunkt aus die menschliche Seele sterblich sei; daß es auch eine univervelle Substanz gebe, wovon die Seele eines jeden Individuums nur einen abgetrennten Theil bilde, eine Specie des geistigen Strahls. Das fünfte lateranische Concil habe diese ebenso absurden wie ruchlosen Irrthümer verdammt, und definirt, daß die intellective Seele unsterblich sei und wirklich verschieden in jedem von uns, daß heiße individuell. H) So wie der Bischof in dem sechsten Beweisstück die Hauptartikel der belgischen Constitution indirect angreift, so greift er in dem achten das Verhalten des Ministeriums und des belgischen Parlaments in der Angelegenheit der Prof. Laurent und Brasseur indirect an. Die Kirchenväter nicht allein glaubten, daß ein Lehrer gehalten sei, in seinen Schriften, wie in seinen Vorlesungen, die Religion zu achten. In Frankreich habe die Civil-Autorität mehr als einmal geurtheilt, daß zwischen dem lebenden und dem schreibenden Professor kein Unterschied stattfinde. So habe 1851 Hr. Giraut, damals Minister des öffentlichen Unterrichts, von den Angriffen unterrichtet, welche Hr. Jacques, Exprofessor am Collège de France, sich gegen die Religion in der *Liberté de penser* der Monate December

1850 und Januar 1851 erlaubt hatte, im höhern Universitätsrath die Abrufung dieses Beamten veranlaßt. Darüber auf der Tribüne von Hrn. Nadier de Montjau interpellirt, habe der Minister die Maßregel gerechtfertigt, und 440 Stimmen hätten durch ihre imposante Autorität den ebenso muthigen als gerechten Akt des Ministers bestätigt. 119 Montagnards hätten sich gefunden, um das Gefolge der Albernheiten des Hrn. Jacques und der verrückten Träumereien des Hrn. Michelet abzugeben. Wie man sieht, ist Hr. Bischof Delebecque in der Wahl seiner Worte eben nicht wählerisch. 1) Das letzte Beweisstück will nachweisen, daß die Bibliothek der „litterarischen Gesellschaft“ in Gent voll der ruchlosesten und unmoralischsten Bücher sei, und aus dem Katalog werden angeführt: Demoulins, die constitutiven Gewalten der Kirche; Huet, das sociale Reich des Christenthums; Laurent, das Christenthum; die sämmtlichen Werke von Rousseau, Voltaire, Béranger, Parny und Mabelais; die Romane von Alex. Dumas, Vater und Sohn, von Lucet, George Sand, Soulié, Balzac, Sue und Paul de Rod; die Brüsseler „Revue trimestrielle“ und von Pascal Duprat die „libre Recherche.“ Ich glaube, daß es keine Leihbibliothek im Lande giebt, wo nicht der größte Theil der verurtheilten Schriften gleichfalls vorhanden wäre. Den Lesern der Allg. Ztg. liegt somit der Inhalt des Hirtenbriefs wie der Beweisstücke vor. (A. Z.)

— Brüssel, 20. September. Die den Hirtenbrief des Bischofs von Gent begleitenden Beweisstücke haben den Ausschlag gegeben. Hr. Dedeker, Minister des Innern und Chef des Cabinets, hat seine Entlassung dem Könige angeboten. Wie man mir versicherte, glaube Hr. Dedeker in der durch den Hirtenbrief geschaffenen Lage seine Pflichten eines Katholiken mit denen eines constitutionellen Ministers nicht mehr vereinigen zu können. Diese Weise, die Sache anzusehen, werde aber keineswegs von dem ganzen Cabinet getheilt, jedoch sei der Minister des Auswärtigen, Hr. Vicomte Vilain XIV., gleichfalls entschlossen, sein Portefeuille niederzulegen. Der Finanzminister, Hr. Mercier, wurde gestern Mittag vom Könige empfangen. Auffallend ist es, daß der Moniteur schweigt, da es sich doch hier um einen Angriff gegen eine Anstalt des höhern Unterrichts des Staats handelt, und das offizielle Journal sonst die Gewohnheit hat, bei Angriffen gegen die belgische Regierung, wenn sie von gewichtiger Seite kommen, das Wort zu nehmen. Freilich hat die belgische Regierung dem Papst und dem Bischof von Gent bereits im voraus geantwortet, und diese Antwort steht in den parlamentarischen Annalen, welche die Sitzung der Repräsentantenkammer vom 22. Januar 1856 und die des Senats vom 10. März wiedergeben. Die an jenen Tagen von dem Minister des Innern, im Namen des Cabinets gehaltenen Reden sind bei den gegenwärtigen Umständen von hoher Bedeutung; sie sind vollständige, entscheidende Antworten auf den Hirtenbrief, welche die constitutionellen Grundsätze Belgiens in Sachen des höhern Unterrichts ausdrücken, und die entstellten Thatfachen in ihrer ganzen Wahrheit wiederherstellen. Sollten die H. H. Dedeker und Vilain XIV. bei ihren Abdankungen beharren, so müßte das ganze Cabinet abtreten; bei der Lage der Dinge wäre dann nur ein Ministerium de Theur mit Hrn. d'Aethan als Justizminister möglich, und die Theokratie hätte über die constitutionellen Freiheiten des Landes gesiegt. Was die von dem Bischof verurtheilte litterarische Gesellschaft betrifft, so hatten sich bis Donnerstag Abend 62 Personen zur Aufnahme gemeldet. Hr. Pascal Duprat, jener französische Flüchtling, der in Gent dem Bischof mißliebige Vorlesungen gehalten, und dessen *Revue „la libre Recherche“* zu den in den Beweisstücken angeführten

Schriften gehört, wird den Herren nicht lange mehr lästig fallen, indem der Staatsrath des Kantons Waadt denselben als Professor der politischen Oekonomie an die Akademie von Lausanne berufen hat. (M. Z.)

— Brüssel, 8. October. Der heutige Moniteur regelt die Vorlesungen auf der Landes-Universität zu Gent für das Schuljahr 1856—57; es ist keine einzige Aenderung in dem Plane des vorigen Jahres eingetreten. Herr Debeder schließt an diese Verordnung ein Schreiben an die Inspektoren der Universitäten von Lüttich und Gent, in welchem es heißt: „Der religiöse Unterricht bildet, zufolge unserer organischen Gesetze, einen integrierenden Theil der ersten und mittlern Unterweisung; aber niemals ist es verlangt worden, daß derselbe in dem Programme unserer Landes-Universitäten Platz finden solle. Folglich wird derselbe dort nicht erteilt. Der Staat würde außerdem verfassungsgemäß incompetent sein, um diesen Unterricht selbst (par lui-même) zu erteilen. Es kommt jedoch vor, daß die Herren Professoren im Laufe ihrer Vorträge an die Untersuchung dieses oder jenes Lehrpunktes gelangen, welcher die Religion nahe berührt. Diese Untersuchung bietet aus unseren Institutionen selbst hervorgehende Schwierigkeiten dar. Die Regierung gedenkt den mit dem höhern Unterrichte betrauten Herren Professoren durchaus nicht die Verpflichtung aufzuerlegen, die religiösen Fragen im ausschließlichen Sinne einer positiven Religion zu behandeln; jedoch kann und muß die Regierung, aus Achtung vor der Freiheit der Culte, diesen Professoren befehlen (ordonner), sich eines jeden directen Angriffes gegen die Grundprinzipien der in Belgien geübten Glaubenslehren zu enthalten. Welche sind die aus diesen constitutionellen Voraussetzungen hervorgehenden Folgen? Es muß die erste Sorge der Herren Professoren sein, die Untersuchung von streitigen und aufreizenden Punkten (controversées et irritantes), deren Ergründung nicht unumgänglich nothwendig ist, zu vermeiden. Sind sie jedoch durch die Forderungen ihres Lehramtes gezwungen, auf diese zarten Fragen (matières délicates) einzugehen, so müssen sie das mit jener Zurückhaltung, jener Ehrfurcht thun, welche die Wichtigkeit ihres socialen Berufes und das Bewußtsein ihrer Verantwortlichkeit ihnen auferlegen.“ (M. Z.)

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Das Württembergische Volksschulwesen mit Rücksicht auf den neuen Entwurf eines Schulgesetzes. *)

(Schwäb. Merkur.) Wenn wir im Folgenden die Aufmerksamkeit auf die Zustände und Bedürfnisse unseres württ. Volksschulwesens zu lenken und die Forderungen, welche die fortschreitende Zeit an dasselbe stellt, in einigen Artikeln zu beleuchten gedenken, glauben wir nichts Unpassendes zu thun. Es giebt wohl nicht viele andere deutsche Länder, in welchen die Sache des Volksschulwesens so wenig Gegenstand allgemeiner lebendiger

*) Wir kommen in der Revue darauf zurück.

Theilnahme und öffentlicher Beurtheilung war, wie unser Württemberg. Die Besprechung der dasselbe berührenden Angelegenheiten bleibt in der Regel beschränkt auf den Kreis der zunächst dabei Betheiligten, als der, wie man meint, allein in die Sache Eingeweihten und Urtheilsfähigen. Eben damit kommen dieselben auch nur selten und bloß nebenher zur Verhandlung in den öffentlichen Blättern. Wie verkehrt dies ist bei der immensen Bedeutung des Gegenstandes, die sich bei seiner Verschlungenheit mit allen volksthümlichen Interessen — moralischen, intellectuellen, staats- und hauswirthschaftlichen — jedem Nachdenkenden von selbst aufdringt, bedarf keines näheren Nachweises. Das aber muß noch besonders hervorgehoben werden, wie das Volksschulwesen selbst seinen ihm so nöthigen belebenden Hauch nur von der allgemeinen und öffentlichen Theilnahme empfängt und all die pecuniären Opfer, welche Staat und Gemeinden für dasselbe zu bringen genöthigt sind, gesunde und reife Früchte nur unter der Bedingung erwarten lassen, wenn es gelingt, das Interesse des Volks selbst dafür zu wecken und rege zu erhalten. Vielleicht ist jedoch jetzt gerade die Zeit eingetreten, in der eine Wendung und Entwicklung der öffentlichen Meinung in dieser Sache zu hoffen ist. Was diesen Glauben begründen könnte, ist Zweierlei. Einmal erwacht in immer weiteren und allgemeineren Kreisen das unabwiesliche Gefühl des Bedürfnisses von Fortbildung für die der Volksschule Entwichenen. So auf dem Gebiete der Landwirthschaft und der Gewerbe. Werden diese sich aufdringenden Wünsche, wenn sie mehr als fromme Wünsche bleiben sollen, nicht von selbst dazu führen, die öffentliche Aufmerksamkeit der Volksschule selbst, als der wesentlichen Unterlage für alle fortbildende Thätigkeit zuzuführen? Das andere ist, daß ein Gesetzes-Entwurf über unser Volksschulwesen seit dem Nov. 1855 der öffentlichen Würdigung gegenwärtig unterbreitet ist. Derselbe deckt, wie nicht leicht ein früheres Aktenstück, die wunden Flecken und Blößen unseres Volksschulwesens auf und enthält eingreifende Vorschläge zu Aenderung bisheriger gesetzlicher Bestimmungen, welche nicht bloß der Gegenstand von Kammer-Verhandlungen werden *), sondern bei ihrer Wichtigkeit auch den Anstoß zu allgemeineren Besprechungen über die einschläglichen Fragen geben sollten und könnten **). Es sind durch diesen Gesetzes-Entwurf zwei schreiende

*) Der in manchen Beziehungen modificirte Gesetzes-Entwurf ist nun schon an den ständischen Ausschuss gelangt.

**) Die einzigen bis jetzt darüber erschienenen Flugschriften sind:

Eisenlohr, Gutachten über den Gesetz-Entwurf vom 7. Nov. 1855. Stuttgart, J. Köhler. 1856

Laistner, Aeußerungen über den Gesetz-Entwurf, betr. Aenderung des Schul-Gesetzes. Stuttgart, J. Köhler. 1856.

Thatsachen in Beziehung auf die persönlichen Verhältnisse der Volksschullehrer constatirt, 1) das je länger je mehr unzureichende Maß der Schullehrerbefoldungen überhaupt; 2) ein unerträgliches Mißverhältniß zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrerstellen (2202 ständige und 1746 unständige Volksschullehrer) zu einander, in Folge dessen ein Volksschullehrer im Durchschnitt nicht vor dem 35. bis 36. Jahr die geringste Schulbefoldungsklasse mit (250 bis 260 fl.) erlangen zu können hoffen darf und somit der auf dem Volksschullehrerstand liegende ökonomische Druck doppelt empfindlich gemacht wird. Zur Beseitigung dieser Mißstände ergreift der Gesetzes-Entwurf neben andern Maßregeln von zweifelhaftem (namentlich Anstellung von Lehrerinnen) und bedenklichem Werth (Verkürzung der Schulbesuchszeit von 8 auf 7 Jahre) den Gedanken, die Arbeitsverpflichtung des einzelnen Lehrers, welche in der Regel bei uns nur auf 24—26 Std. (streng genommen, beinahe durchaus nur auf 24, und wenn man den Religionsunterricht der Geistlichen in der Schule abzieht, auf 22 Std.) sich erstreckt, bis auf 32 Std. (wie dies bei allen anderen Lehrerkategorien längst der Fall ist), zu erhöhen, ebendamit das Bedürfniß an Lehrern zu vermindern und dadurch die Aufbesserung der Lage des Einzelnen desto eher zu ermöglichen. Gewiß ist dieser Gedanke nicht nur im Allgemeinen ein natürlicher und glücklicher, sondern auch, wie die Verhältnisse anderer Länder zeigen, ein praktisch ausführbarer. Ebendamit aber führt der Gesetzes-Entwurf, wenn anders der künftig überschüssige Theil der Unterrichtszeit ($32 - 24 = 8$) zweckmäßig verwendet werden soll, von selbst viel tiefer, als bis jetzt der Fall war, in die ganze noch nicht gehörig erörterte Frage von der Organisation unserer Volksschul-Unterrichts-Anstalten hinein und giebt den Anstoß zu den nöthigen entsprechenden Aenderungen in derselben. Wir erlauben uns daher, zunächst diese Seite unsers Volksschulwesens zu erörtern.

Die Organisation des Volksschul-Unterrichtswesens. Die durch den Gesetzes-Entwurf vom November 1855 beabsichtigte Dehnung der Unterrichtszeit des Lehrers steht zunächst mit dem von ihm in voller Ausdehnung beabsichtigten System des Abtheilungs-Unterrichts an der Stelle des bisher wenigstens auf dem Papier die Regel bildenden gleichzeitigen Unterrichts in unsern Volksschulen in Verbindung. Der Gedanke lag nahe, mit Rücksicht auf die vermehrten Unterrichtsstunden des einzelnen Lehrers diesem auch eine verhältnißmäßig größere Anzahl von Kindern zuzuweisen ($\frac{1}{2}$ mehr Unterrichtszeit, $\frac{1}{2}$ mehr Kinder; 90 — künftig 130 Kinder), die Kinder aber nun, um den Unterricht durch die gleichzeitige Anwesenheit ihrer Masse nicht zu belasten, so wie dies in unsern Landschulen Sommers regelmäßig stattfindet, durchaus zu theilen. Wenn

dadurch allerdings im Allgemeinen die Unterrichtszeit des Kindes geschmälert wird, so fällt auf der andern Seite in die Waagschaale, daß bei der sodann kleinern Zahl gleichzeitig beschulter Kinder ein concentrirter Unterricht möglich ist, daß ferner bei der nun durchgreifenden Verpflichtung der Lehrer zu 32 Std. in manchen Fällen (z. B. überall, wo die Gesamtheit der Kinder unter der bisherigen Normalzahl von 90 für einen Lehrer oder zwischen 120 — 180 der Normalzahl für zwei Lehrer, früher mit 48, jetzt mit 64 wöch. Unterrichtsstunden, sich bewegt) die auf die Kinder zu verwendenden Unterrichtskräfte gesteigert werden (namentlich auch Zeit und Kraft für den so nöthigen Fortbildungs-Unterricht gewonnen wird). Gewiß ist daher der Plan von der Art, daß er, wenn auch nicht so umfassend, als vorausgesetzt wird, so doch an zahlreichen Orten durchführbar ist und die Möglichkeit einer vielfachen Hülfe ohne Gefährdung des durchaus Nothwendigen gewährt. Es eröffnen sich aber auf der Grundlage der projectirten Gesetzesbestimmung noch andere Auswege, die nur in Folge der bisherigen beschränkten Unterrichtszeit des einzelnen Lehrers und einer gewissen Ungelenktheit im Organisiren bis jetzt verschlossen blieben. Wir haben in der Regel in unsern auch größeren Volksschulen ein streng durchgeführtes Klassensystem, d. h. jede Klasse hat durchaus ihren eigenen Lehrer. Dadurch ergibt sich die Folge, daß vielfach entweder die vorhandenen überschüssigen Unterrichtskräfte des einzelnen Lehrers, weil sie bei der nicht zu dehnenden Unterrichtszeit des Schülers nicht unmittelbar bei diesem angewendet werden können, nun gar nicht zur Verwendung kommen, oder, wenn dies geschieht, daß die Kinder im Mißverhältniß zu ihrer pädagogischen Entwicklungsstufe mit Lektionen überladen werden. Denn es ist entschieden unnöthig, theilweise ein pädagogischer Mißgriff, beispielsweise 6—7jährige Kinder 5 Stunden lang an die Schulbänke zu fesseln. Und wenn dennoch die möglichste Verbreiterung des Schulbesuchs gefordert wird, so beruht dies theils auf Verwechslung der Idee der Schule und der Kinder-Bewahranstalt und der Verkenntung des Elements der Landbeschäftigung für unsre Volkskinder. Sind aber diese Sätze richtig, so ergibt sich die Möglichkeit einer Organisation der Schul-Anstalten, bei welcher, ohne Aufgeben des Klassensystems, d. h. der Aufstellung von Hauptleitern für jede Klasse, doch für eine größere Anzahl von Klassen eine kleinere Anzahl von Lehrern genügt (namentlich da einzelne mehr technische Fächer, wie Zeichnen, Kalligraphie, Singen, recht wohl die Anwendung von Fachunterricht ertragen), so daß ohne Schaden des Unterrichts, ja vielfach zum Vortheil der Einheit des Unterrichts und der pädagogischen Entwicklung Geld und Kraft zum Besten der Aufbesserung der einzelnen Lehrer-Besoldungen und Verminderung der Zahl der unständigen Elemente erspart werden kann. Es

findet dieser Gedanke allerdings seine hauptsächlichliche Anwendung auf die größeren Schulsysteme in größeren Städten *), nebenher aber auch auf die drei- und vierklassigen Schulen, wenn anders die häufig zu vermissende rechte Sparsamkeit und Umsicht in Verwendung der vorhandenen Kräfte eintritt. Als Beispiel mögen die Schulverhältnisse Dresdens dienen. Hier sind bei einem fünfklassigen Schulsysteme (1. Kl. 6jähr., 2. Kl. 7jähr., 3. Kl. 8—9jähr., 4. Kl. 10—11jähr., 5. Kl. 12—13jähr. Schüler) für die Bezirksschulen (entsprechend unsern Vorschulen) je 16, 16, 19, 20, 22**) wöchentl. Schulstunden festgesetzt. So kann nun z. B. die erste Bezirksschule (Dresden zählt 4 Bezirksschulen) mit 18 Klassen (darunter also 13 Parallellassen) mit ungefähr 360 wöchentl. Unterrichtsstunden recht wohl von 13 (ständigen) Lehrern, unter denen jeder zu 32 Schulstunden, der Director zu 18 Stunden verpflichtet ist, versehen werden. Mit Rücksicht auf solche Organisations-Möglichkeiten, die sich je nach den verschiedenen Ortsverhältnissen und Bedürfnissen noch mannigfaltiger gestalten †), dürfte es zweckmäßig sein, wenn das zu erwartende Gesetz die Unterrichtsverhältnisse nicht zu speziell normirte. Leicht werden neue Schwierigkeiten und Nachteile hervorgerufen und die gewonnenen Vortheile verloren, wenn die Einrichtungen zu sehr uniformirt werden sollen. Die Aufgabe des Gesetzes dürfte keine andere sein, als 1) das Verhältniß der Zahl von ständigen und unständigen Lehrern gesetzlich zu regeln; 2) die Unterrichtsverpflichtung des Lehrers zu normiren mit der näheren Bestimmung, welche Belohnung er für etwaige Pluslektionen in Anspruch zu nehmen befugt sei ††): 3) das Minimum der Unterrichtszeit eines Kindes (je nach den verschiedenen Lebensaltern) bei einer bestimmten Zahl gleichzeitig zu unterrichtender Kinder (das sächsische Schulgesetz z. B. gestattet nicht mehr als 60) festzusetzen, wobei den einzelnen Gemeinden anheimgestellt bliebe, über dieses Minimum hinauszugehen, und ihnen im Falle einer noch günstigeren Dotirung und Ausbildung ihres Schulwesens Staatszuschüsse in Aussicht

*) Im Vorbeigehen möge hier auch auf die pädag. Unzweckmäßigkeit der Organisation von 8 übereinanderstehenden Volksschulklassen in manchen unserer größeren Städte, wodurch der unterrichtliche und erzieherische Einfluß der einzelnen Lehrer nothwendig geschwächt wird, aufmerksam gemacht werden. Viel besser ist die Errichtung von Parallellassen. Berlin, Dresden, Leipzig z. B. kennen keine andere als 4—5klassige Volksschulsysteme.

**) In den Anabensschulen kommen in den zwei oberen Klassen noch je 2 St. Zeichnungs-Unterricht dazu; bei den Mädchen in den 4 oberen Klassen je 4, 6, 8, 8 (dazu eine Zeichnungsstunde) Stunden in weiblichen Arbeiten.

†) Auch die wechselseitige Schuleinrichtung könnte da und dort Platz greifen.

††) In Berlin wird je eine tägliche Stunde mehr mit 60 Thln. bezahlt.

gestellt werden könnten, wie denn überhaupt nach dem Vorgang anderer Staaten, das Specielle den besonders zu sanktionirenden Lokalschulstatuten überlassen werden könnte. Eine andere Seite der Organisation des Volksschulwesens, welche ebenfalls in das Oekonomische und Dynamische desselben tief eingreift, betrifft seine Stellung zum Realschulwesen. Thatsächlich besteht in sachlicher und persönlicher Beziehung zwischen beiden in Württemberg eine große und weite Kluft, wie diese nach unsern Erfahrungen, namentlich in Norddeutschland keineswegs stattfindet, während doch offenbar beiderlei Anstalten auf dem gleichen Boden und für die gleichen Zwecke (der bürgerlichen Bildung) arbeiten (vergl. auch die Vereinigung von beiderlei Kräften auf dem Gebiet der Gewerbschulen) und die beiderseitigen Verhältnisse jedenfalls nicht so fundamental differiren, wie die der Realschulen und der (lateinischen) gelehrten Schulen. Es tritt in Folge davon bei uns die merkwürdige Erscheinung ein, daß die Realschule, in je weiterer Entfernung sie sich von der Berührung der Volksschule halten will, desto mehr immer wieder von Neuem an das (lateinische) gelehrte Schulwesen sich anzuschließen sucht, daß freilich aber auch immer wieder von Neuem beide im Augenblick der Annäherung eine gegenseitige Abstoßung erfahren. Der Grund jener weiten Scheidung zwischen den beiderlei durch die Natur der Sache aneinander gewiesenen Anstalten liegt nur theilweise in der Verschiedenheit des Bildungsganges der betreffenden Lehrer, hauptsächlich aber in der Verschiedenheit der leitenden Behörden und in der gegenseitigen Abgeschlossenheit jener, bei welcher zwischen beiden für die Lehrer lediglich kein Uebergang und keine Brücke gegeben ist. Was ist die Wirkung davon? Eine Anzahl von Lehrerstellen, für welche der Volksschullehrerstand die geeigneten Kräfte abgeben könnte (man denke insbesondere an die Elementarschulstellen), bleibt diesem verschlossen. Noch viel größere Nachtheile aber entstehen durch den Mangel wechselseitiger persönlicher Einwirkung und Verbindung der beiderlei Lehrerkategorien. Der Volksschullehrerstand wäre des Einflusses geistig tüchtiger Persönlichkeiten im Realschulstand und einer belebenden Gemeinschaft mit ihnen so sehr bedürftig und entbehrt ohne den Zusammenhang mit ihnen auch der ihm so nöthigen äußeren Stellung und Achtung; dem Reallehrerstand aber bleibt in Folge davon leicht das Bewußtsein seiner volksthümlichen bürgerlichen Aufgabe fremd, und er entbehrt pädagogisch tüchtiger Kräfte, namentlich für die elementarisirende Seite des Unterrichtes. Die Folge des vorhandenen Gegensatzes ist dann namentlich auch das fatale Empordringen aus dem Volksschullehrerstand in höhere Kreise, wodurch die Volksschule immer ihrer besten herangezogenen Kräfte wieder verlustig wird. Was sodann namentlich die Organisation der betreffenden Anstalten betrifft, so wird durch das bestehende Verhältniß die durch

das Bedürfniß da und dort gebotene Einrichtung von Anstalten, welche zwischen unsern Volksschulen und Realschulen in der Mitte liegen, erschwert, die Realschulen sind in der Auswahl für tüchtige Besetzung mancher Lehrfächer (Schreiben, Singen, Elementarfächer überhaupt) gehemmt, und die Volksschulen? — nun sie haben bei der Mißachtung des ihnen gewidmeten Dienstes keine Hoffnung, daß ihnen auch höher gebildete Kräfte sich zuwenden, wie dies in andern Ländern stattfindet, wo Reallehrer und selbst Theologen nicht selten als leitende Lehrer an Volksschulen getroffen werden. (Beispiel: Dr. Lauhardt, früher Lehrer an einer (höhern) Volksschule in Friedberg und Darmstadt, jetzt sachsen-weimarscher Schulrath und Ministerialreferent). Werden damit die höhern Bedürfnisse der Realschulen und der Werth tüchtiger wissenschaftlicher Bildung dafür erkannt? So wenig, daß wir sogar für gewisse Anstalten und Klassen derselben noch eine gründlichere (namentlich auch klassische) Bildung beanspruchen. Aber damit ist keineswegs ein, wenn wir den Ausdruck gebrauchen dürfen, fließendes Verhältniß zwischen Volksschullehrern und Reallehrern ausgeschlossen, wie dies in Norddeutschland allgemein stattfindet, wo an den sogenannten Bürgerschulen (z. B. in Berlin, Leipzig, Dresden) überall Lehrer beider Kategorien arbeiten und zwar dies um so weniger, da uns auch ein fließendes Verhältniß zwischen den beiderlei Arten von Schulanstalten selbst durch die Zeit und Ortsbedürfnisse geboten zu sein scheint. Man verstehe uns in dieser Beziehung nicht falsch. Es handelt sich nicht um eine, in sich selbst verkehrte, Vermischung und Verwischung der Charaktere der beiderseitigen Schulanstalten überhaupt, noch weniger um eine Herabsetzung der höhern Schule. Im Gegentheile, wir verlangen noch mehr, als bis jetzt der Fall ist, eine bestimmte Ausprägung der bestimmten Idee und des festgesetzten Zweckes, den jede einzelne Schulanstalt je nach ihrer Eigenthümlichkeit und den vorhandenen Lokalbedürfnissen zu verfolgen hat, und eine darauf gegründete Planmäßigkeit des organischen Unterrichts. Und wir sind keine Freunde jener in falschem Sinne combinirenden Vorschläge, wodurch man immer wieder, wie z. B. neuerer Zeit abermals durch Verbindung von lateinischen und Realschulen, in sich selbst Heterogenes zu verbinden sucht — Vorschläge, durch welche man, während man allen möglichen Bedürfnissen entgegenzukommen sucht, ganz gewiß nur das erreicht, daß man keinem einzigen in Wahrheit gerecht wird. Aber unsere Ansicht geht dahin, daß unsere einzelnen Bürgerschulanstalten nicht allegusammmt in die zwei fertigen Schablonen von gewöhnlichen Volksschulen und Realschulen eingezwängt werden sollen, wodurch beispielsweise die neuerer Zeit wieder hereingeworfene nicht unpraktische Frage, ob die Realschulen fremde Sprachen in ihren Unterrichtsplan aufnehmen sollen oder nicht, wegen ihrer Abge-

meinheit nach unserer Ansicht unlösbar ist und bleibt. Vielmehr sollen jene, um die Bedürfnisse der verschiedenen Schichten des Volks in Wahrheit zu befriedigen, in ihrer Organisation nach den örtlichen Verhältnissen und den verschiedenen gebotenen Lebenszwecken sich richten. Davon würde die Folge sein, daß die Realschulen selbst sich viel mannigfaltiger gliedern, auch die Volksschulen sich verschiedenartiger (ländliche — städtische: niedere — höhere Volksschule) gestalten würden und zwischen beiden die da und dort aber nur spärlich zur Ausführung gekommene Idee von Mittelschulen sich ausbilden könnte. Wir sprechen dies namentlich mit Rücksicht auf die Verhältnisse Stuttgarts aus, wo dem Vernehmen nach das Bedürfnis der Gründung weiterer Schulanstalten vorliegt. Alles auf Grund von umsichtig geordneten Lokalschulordnungen. So hat Berlin neben seinen Communal-schulen seine Mittelschulen und verschiedene Arten von Realschulen, Leipzig nicht weniger als drei Arten von Bürgerschulen verschiedener Stufen, je nach den sich steigenden Bildungs- und Unterrichtsbedürfnissen einzelner Klassen des Publikums, und daneben noch eine Realschule (für das Alter vom 12. Jahre an). Hierher gehört sodann auch noch die Frage der Errichtung von besondern Armenschulen, die unter der Volksschule stünden. Und so wenig wir Freunde derselben sein könnten, wo ihr Zweck bloß darauf gerichtet wäre, den Kindern der Armen, als solchen, aufs Wohlfeilste das nothdürftigste Maas von Bildung zukommen zu lassen, so müßten wir doch auch ihre Errichtung überall da für indicirt halten, wo es die Verhältnisse der betreffenden Eltern verbieten, ihren Kindern dasjenige Maas von Unterrichtszeit zuzuscheiden, welches die größere Zahl von (städtischen) Bürgern für die Bildung der Ihrigen aufwenden kann, vielmehr einen selbständigen Schulplan auf der Grundlage der Berücksichtigung industrieller und handlicher Ausbildung empfehlen würden. Damit würde aber vollends die Volksschule als wesentliches Glied mitten in den ganzen Kreis der bürgerlichen Bildungs-Anstalten auf eine Weise hineingestellt werden, welche in Beziehung auf die Anschauung ihrer Stellung und die Thätigkeit ihrer Lehrer nicht anders als äußerst günstig und belebend wirken könnte.

Wir gehen von der Organisation der Volksschulanstalten im Allgemeinen zur Organisation ihrer innern Thätigkeiten über und besprechen in dieser Beziehung eine Reihe sich aufdringender Wünsche. Man mag von der Ueberschätzung des Einflusses der Volksschule auf das gemeinsame Leben mit Recht zurückgekommen sein, es bleibt ihr darum doch gegenüber von den Aufgaben und Uebeln der Gegenwart eine unendlich wichtige Mission. Wäre dies nicht der Fall, so könnte man die Verwendung der von Jahr zu Jahr größeren Summen für sie, zu der sich alle Staaten und Gemeinden von selbst genöthigt sehen, nicht begreifen. Um so nöthiger

ist es denn aber auch, daß man die in ihr liegenden Kräfte recht ausbeute und ihnen die Richtung gebe, wodurch sie allein in den Stand gesetzt wird, ihren wichtigen Zwecken zu entsprechen. Wenn wir nun in dieser Beziehung über die christliche Bildung als das Hauptziel der Volksschule nicht so viel Worte machen als vielleicht erwartet wird, so geschieht dies aus keinem andern Grunde, als weil es an Vertretern dieser Wahrheit in unserer Zeit nicht fehlt, sodann fürs Andere, weil diese Forderung uns, obgleich nicht unbestritten, doch als eine so natürliche erscheint, daß wir sie als von selbst gegeben voraussetzen mußten. Denn wahrlich diejenigen, welche dieses Grundelement der Volksschule und das, was zur Pflege desselben wesentlich gehört, ihr verkümmern wollen, verstehen weder die Bedürfnisse des Volks und des menschlichen Herzens überhaupt, noch bezeugen sie, selbst nur vom Standpunkt der allgemeinen Humanität aus und des volksthümlichen Sinns, eine tiefe Einsicht in das, was zu einer Erlösung des Volks- und Gemeindelebens von den schwersten Schäden und tiefsten Uebeln dient. Dabei steht aber zweierlei uns fest, was unsre christliche Volksschule gegenwärtig unseres Bedünkens wohl ins Auge zu fassen hat. Fürs Erste: christliche Bildung wird nicht erreicht, vielmehr gefährdet, wenn sie durch stoffliche Ueberladung des Gedächtnisses und unmäßige Ausdehnung des Religionsunterrichts erzielt werden soll. Wir glauben mit andern Stimmen ernster Männer*) alle Ursache zu haben, vor hier nahe liegenden schlimmen Abwegen zu warnen, namentlich mit Rücksicht auf einen erst kürzlich ausgegebenen Lehrplan einer vaterländischen Diözese (Heilbronn), der von 26 wöchentlichen Unterrichtsstunden der Behandlung biblisch-religiöser Stoffe (neben dem Besuch der sonntäglichen Gottesdienste und dem Konfirmationsunterricht in den 2 letzten Jahren) nicht weniger als 13 St. zuweist und welchem in gedächtnißmäßiger Einprägung derselben selbst die gewiß nicht kar. zumessenden Vorschriften der höhern Schulbehörden weit nicht genügen wollen. Das Andere: christliche Bildung schließt nicht aus, vielmehr ein tüchtige Grundlegung für das nationale und praktische Leben. Mehr als je wird diese verlangt, wenn anders die gebieterischen Forderungen der Zeit nicht unberücksichtigt bleiben und die sittlichen Gefahren, welche in Geistesdumpfheit oder Langeweile, Aberglauben, konfessioneller Beschränktheit und Mangel an patriotischem Sinn für Jugend und Erwachsene verborgen liegen, überwunden werden sollen. Auf welche Weise das vaterländische Element in der deutschen Schule auf dem Gebiet der Erdkunde, Geschichte und vaterländischen Sprache zu pflegen sei,

*) Vergl. Thierisch über christliches Familienleben, Erlangen 1855, Seite 108, und Schnell, der organische Unterricht. Berlin, Reimer 1856. S. 29.

das hat erst jüngst Schul-Director Weber von Heidelberg in trefflichen Reden *) nachgewiesen. Daneben macht sich für die Volksschule die Unterstützung praktischer Lebensbildung durch die elementare Einführung in die Naturkunde von selbst so gewiß geltend, als unser Volk lebenslang gerade an die Beschäftigung mit der Natur gebunden ist und nur durch Einsicht in sie eine ebenso würdige als ehrenvolle Existenz sich erobern kann. Für diese Zwecke ist nun allerdings durch die Einführung des neuen Lesebuchs sehr Erkleckliches geschehen. Aber wenn dasselbe auch wirklich angewendet und nicht, wie in manchen Orten durch Unkenntniß und Vorurtheil in den Hintergrund gedrängt wird (seine Einführung ist bis jetzt noch nicht obligatorisch), so ist damit allein die Aufgabe des Unterrichts noch nicht erfüllt, vielmehr eine neue Gefahr eines oberflächlichen und über seinen Werth täuschenden Wortunterrichts nahe gelegt, so lange die Schule nicht die bei allen realen Stoffen so nöthigen lebendigen Grund-Anschauungen der Lehrgegenstände hervorzurufen **) und Auge und Sinn für die wirkliche Natur zu wecken weiß. Mit der genannten Aufgabe muß Hand in Hand gehen eine technische, die Bildung der Hand für die Thätigkeiten des Lebens, wozu bei dem männlichen Geschlecht, wenigstens in allen städtischen Schulen, das Zeichnen, bei den Mädchen Anleitung zu weiblichen Handarbeiten wesentlich gehört. Wie Ungenügendes und Ungeregeltes für die letztere bei uns noch geschieht, das zeigt die Vergleichung mit den Zuständen anderer Länder, wo, wie in Preußen, Sachsen, mehreren Schweizer Kantonen mit jeder Mädchenschule, unter Leitung des Schullehrers als integrierender Bestandtheil die Arbeitsschule verbunden, zugleich aber auch mit dem Aufwand größerer Mittel ***) und Verwendung tüchtigerer Lehrkräfte unterhalten wird. Eben damit stehen wir aber bereits an dem Uebergang zum Gebiet der Erziehung in unsern Volksschulen, in welches die Regelung der Handbeschäftigung einschlägt. Es steht aber nach unserer Ansicht fest, daß, wenn die Volksschule ihre Bestimmung erfüllen soll, sie viel mehr, als bis jetzt über der vorherrschenden Betonung des Unterrichts der Fall, auch auf das Element der Zucht ihr Augenmerk zu richten hat. Es herrscht theilweise noch eine erschreckende Rohheit, geistige Untenksamkeit und Uncultur in den

*) Leipzig, Engelmann 1857.

**) Warum ergreift keine Buchhandlung den Gedanken an eine Illustration des Lesebuchs?

***). In Berlin z. B. wird an den Communalsschulen dieser Unterricht mit 50 bis 60 Thlr. für 8 wöchentl. Stunden bezahlt. Zum Beweis, mit welcher Sorgfalt diese Schulen geleitet werden, diene, daß z. B. die Stadt Dresden nur für die Rechnungsführung an diesen Anstalten jährlich 300 Thlr. bezahlt. Vgl. auch Kettiger, Basel-landsch. Schul-Inspector, Arbeitsbüchlein. Piestal 1854.

Kreisen des Volks und seiner Jugend. Wie kann sie bemestert werden? Nach unserer Ueberzeugung weder durch den Stock noch blos durch religiösen Unterricht, sondern neben Förderung der intellektuellen Bildung auf breiterer Grundlage durch Pflege der gemeinsamen Sitte, des Ordnungs- und Schönheitsfinns. Und dafür ist von viel größerem Werth und mächtigerem Einfluß als bis jetzt noch erkannt wird die muntere Pflege des edlen Gesangs; theils des erbaulichen, theils des frischen und frohen Volks- und Vaterlandslieds; sodann im gemeinsamen Schulleben die Leitung und Förderung des Spiels in Scherz und Ernst, wofür dem neueren Freiturnen nach Spießschem und Lingschem System *) mit der Spitze, die es in militairischer Vorbildung der Volksjugend findet, gewiß noch eine allgemeinere und vollere Würdigung gebührt.

Soll die innere Thätigkeit der Volksschule von dem erwünschten Erfolg begleitet sein, so ist die Erfüllung mehrerer äußerer Bedingungen unumgänglich. Wir stellen voran eine zweckentsprechende Organisation ihrer Leitung und hier sprechen wir zuerst den Satz aus: Ein wahrhaft lebender Einfluß auf dieselbe wird, so gewiß sie eine nicht blos in äußerer Form sich bewegende, sondern geistige Anstalt ist, nicht erwartet werden dürfen von einer blos von Oben her geübten Aufsicht, sondern blos, wenn er von der Gemeinde ausgeht, deren eigenste Sache das Volksschulwesen ist. Nur unter der Voraussetzung der thätigen Theilnahme dieser und eines innigen Zusammenhanges der Schule mit dem bürgerlichen und Familienleben kann der Volksunterricht selbst vor Mißgriffen und Einseitigkeit bewahrt, die Lehrerwelt in das richtige Verhältniß zum Volk gebracht, ihr ganzes Wirken gehörig controlirt und gehoben und der erziehende Einfluß der Schule auf die Kinderwelt, für welche man so gerne allein den Lehrer verantwortlich macht, gesichert werden. Alles dies ist auf keine Weise zu ersetzen durch eine, wenn auch noch so strenge bureaukratische Ueberwachung. Dieser in der Natur der Verhältnisse gegründeten Forderung steht aber in greller Weise die unlängbare Thatsache einer ungemeinen Gleichgültigkeit und Entfremdung an der Sache der Schule in unsern Gemeinden und Gemeindebehörden gegenüber. Nicht blos, daß man von dem Leben in den Schulen durch Besuche darin lediglich keine Notiz nimmt, es giebt sogar größere Gemeinden, in denen bei den gesetzlichen Prüfungen nicht Ein Mit-

*) Anweisung dazu giebt die Schrift: die gymnastischen Freilübungen, nach dem System Lings reglementarisch dargestellt von Rothstein. 2. A. Berlin 1855. Vgl. Vormann, Prov. Schulrath, Unterrichtsstunde auf Grund der preussischen Regulative. Seite 224.

glied der Bürgerschaft oder der Ortsschul-Behörde erscheint. Die Volksschule wird eben einfach als ein von Oben befohlenes Institut betrachtet, welches der durch die Regierung aufgestellte, geistliche Beamte wie eine Maschine im Gang zu erhalten hat, und deren Leitung nun auch gänzlich ihm nach seinem Belieben überlassen wird. Damit steht denn im Zusammenhang der Mangel an Einsicht in die inneren Schulverhältnisse, die Unempfänglichkeit für die durch den Fortschritt der Zeit gebotenen Verbesserungen und die häufige Ungeneignetheit für die als Last erscheinende Schule oft auch nur die nothdürftigsten Mittel zu verwilligen. Das ist für die Schule traurig und für den Lehrer lähmend. Eine Aenderung dieser Verhältnisse könnte aber namentlich von unsern städtischen Gemeinden ausgehen, und daß sie möglich wäre, zeigen uns bekannte ausländische Zustände in Sachsen, in Preußen, in der Schweiz, wo namentlich die größeren Communen eine zum Theil sehr lebendige Theilnahme an ihrem Bürgerschulwesen beurkunden. Dazu sind jedoch einige Einrichtungen unsers Bedünkens wesentlich: 1) Vor Allem, wie dies sonst der Fall ist, regelmäßige offene Rechenschafts-Berichte der Schulvorstände an die Gemeinde, über Lehrplan, Gang des Unterrichts und Leistungen desselben, über die Persönlichkeit der Lehrer u. s. w. (Wie viele Stuttgarter, Heilbronner, Ulmer Bürger kennen ihre Lehrinstitute nach Ziel und Organisation auch nur oberflächlich? 2) Die Veranstaltung öffentlicher und feierlicher Prüfungen mit der Einladung an Väter, Mütter u. c., daran Theil zu nehmen. (Die größeren Gemeinden in Norddeutschland, z. B. in Leipzig, legen darauf einen solchen Werth, daß in der Regel bei der Errichtung eines jeden großen Schullocals auch ein Prüfungsaal vorgesehen wird). Sie sollen nicht zu einer Schaustellung dienen, sondern in ernster Weise zeigen, wie die Schule im Ganzen und jeder Lehrer in seiner Klasse die Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu lösen strebe. Dazu muß 3) kommen, daß mehr als bisher Glieder der Gemeinde zur activen Theilnahme an der disciplinarischen und technischen Leitung des örtlichen Schulwesens herangezogen, daß eben deswegen, wenn wie bisher der Kirchen-Convent mit der Aufgabe der Ortschulleitung betraut bleiben soll und nicht, wie dies in den norddeutschen Communen stattfindet, besondere Schul-Deputationen zu bilden sind, bestimmte Personen desselben oder aus der Bürgerschaft durch besondere Wahl zugezogene tüchtige Männer dem geistlichen Schul-Aufseher beigegeben werden. *) Was uns aber endlich für den obigen Zweck noch wesentlich erscheint,

*) In Dresden z. B. verwalten 32 Bürger das städtische Ehrenamt der Schul-Bezirks-Vorsteher.

das ist, gegenüber der lähmenden Wirkung, welche das herrschende Anciennitäts-Anstellungssystem ausübt, ein wenigstens den größeren Communen einzuräumender Einfluß auf die Besetzung der Lehrstellen an sämtlichen Bürgerschulen. Wie dieses Verhältniß bei der Dotation der Schulstellen aus Gemeindemitteln als das allein natürliche sich zu erkennen giebt, so wird auch nur unter solcher Voraussetzung das nöthige Interesse an der in ökonomischer, moralischer und scientificher Beziehung tüchtigen Ausstattung ihrer Lehrstellen in den Gemeinden reg gemacht werden können. Denn wenn in andern Gegenden dieses stattfindet, so hängt dies wesentlich damit zusammen, daß daselbst nirgends (vergl. das sächsische Schulgesetz und die preußischen, hannoverschen u. s. w. Verhältnisse, namentlich in den größern Städten) so sehr wie in unserm Süddeutschland in Folge der Nachwirkungen des französisch-bureaucratischen Revolutionsystems, die Rechte der Gemeinde in dieser Beziehung geschmälert worden sind. Das Zweite, was wir für eine richtige Organisation der Leitung des Schulwesens in Anspruch nehmen, ist eine entsprechende Theilnahme des Volksschullehrerstandes selbst an derselben. In keinem andern Kreise des öffentlichen Dienstes besteht so wie hier das unnatürliche Verhältniß, daß er nur von Außen her, von Personen einer andern Lebens- und Geschäftsgemeinschaft regiert wird. Diesen steht die ganze Masse von Tausenden von Volksschullehrern (ungefähr 4000!) als eine in sich selbst ungegliederte chaotische Schaar gegenüber, ohne innern Zusammenhang, ohne durchgreifende gegenseitige Einwirkung und ohne daß auf diese Weise nach Oben das rechte Vertrauen und nach Innen das ächte Standesgefühl, ein edler Gemeinsinn und das Bewußtsein einer Gesamt-Verantwortlichkeit sich bilden könnte. Ist dies an und für sich schon schlimm, so hat es noch in besondern Beziehungen seine mißlichen Wirkungen. Es ist nach unserer festen Ueberzeugung gar nicht möglich, daß in größeren Gemeinden vollends und bei umfassenden Schulsystemen von auch noch so tüchtigen Männern, welche nicht mitten in der täglichen Arbeit an der Schule stehen, diejenige spezielle Aufsicht über den Gang des Unterrichts geübt und dasjenige einheitliche Zusammenwirken der verschiedenen Kräfte und Thätigkeiten erzielt werde, welche zur Erzielung eines gedeihlichen Erfolgs des Unterrichts absolut nothwendig sind. Daher sollte wenigstens zunächst in den städtischen Schulen, wie dies in Nord-Deutschland allgemein der Fall ist, die nächste Leitung eines jeden Schulsystems einem Oberlehrer (in Nord-Deutschland Rector) übertragen und ihm ein fester Sitz im örtlichen Schulvorstand eingeräumt werden. Wie einfach dies, ohne die bestehenden sonstigen Inspektions-Verhältnisse zu stören, ins Werk gesetzt werden könnte, leuchtet ein. Nur dadurch aber, daß auf diese

Weise in der Mitte des Volksschullehrerstandes selbst feste geachtete Auctoritäten geschaffen werden, wird es im Weiteren möglich sein, einen, wir scheuen uns nicht es auszusprechen, schweren Schaden gerade unseres Volksschulwesens zu bemeistern, der ihm von der Ueberfülle (1746!) junger unerfahrener und unter den gegebenen Verhältnissen leicht jeder Aufsicht und Zucht sich entziehender Lehrer droht. Was endlich die wichtige Oberleitung des Volksschulwesens betrifft, so möge es uns gestattet sein, den Zweifel zu äußern, ob die Entwicklung der Verhältnisse fortan die Trennung der verschiedenen Behörden, die sich in die Führung der verschiedenen Seiten des bürgerlichen Schulwesens theilen, *) ohne fühlbare Mißstände und Hemmungen ertrage. Legt schon die Vereinfachung des Staatshaushalts die Verbindung derselben nahe, so wird man nach dem Vorgang anderer Staaten (Sachsen, Preußen) noch mehr durch den innern Zusammenhang der verschiedenen Gattungen von Schulanstalten (Mittelschulen, gewerbliche, landwirthschaftliche Fortbildungsschulen, Realschulen, Industrieschulen, Volksschulen) auf diesen Gedanken geführt. Die Vertretung der einschlagenden kirchlichen und konfessionellen Interessen wären damit keineswegs ausgeschlossen.

[Die ökonomische Lage des Volksschullehrerstandes.] Als die andere Hauptbedingung, unter der allein eine Hebung der Thätigkeit der Volksschule erwartet werden darf, erscheint uns eine Verbesserung der äußern ökonomischen Verhältnisse des Volksschullehrerstandes. Mag man demselben in Gedanken eine noch so bescheidene Stellung zuweisen, jeder Vorurtheilsfreie wird anerkennen müssen, daß was demselben von dem öffentlichen Gemeinwesen geboten wird, an und für sich und im Verhältniß zur Belohnung anderer Dienste nicht anders als im höchsten Grad kümmerlich genannt werden kann. Man fasse ins Auge: nach den empfindlichen Kosten einer vierjährigen Vorbildung bei einer endlichen definitiven Anstellung eine Besoldung von 260—275 fl., deren Aufbesserung bei dem ungeheuern Mißverhältniß zwischen der Zahl niederer und höher besoldeter Stellen (ungefähr 900 ev. Schulstellen tragen 270 fl., 500 nur mehr als 270 fl., bloß 100 mehr als 400 fl. **) in weite Ferne gerückt ist! Wie soll diese Belohnung, vollends in einer Zeit, in der alle Lebensbedürfnisse im Preise steigen, auch nur von Ferne genügen, um eine Familie, nicht anständig, nein auch nur ohne die schwersten Sorgen

*) Studienrath (Realschulen und Gewerbeschulen), Konsistorium und Kirchenrath (Volksschulwesen, Mittelschulwesen), Kommission für die Erziehungshäuser (Taubstummen- und Blindenanstalten, Waisenhäuser), Centralleitung der Wohlthätigkeitsvereine (Industrieschulen), Centralstelle für Gewerbe, Landwirthschaft.

**) Nach Hartmann, statist. Handbuch 1845.

und Entbehrungen, zu ernähren! Und diese Belohnung seiner Thätigkeit steht dem Lehrer vollends nach den schon früher erörterten Verhältnissen, wie sie das Schulgesetz von 1836 geschaffen hat, im Durchschnitt nicht vor dem 34.—36. Jahre in Aussicht! Vorher, vom 18., 19. Jahr an bis zu diesem Zeitpunkt hat er für 120 bis 150 fl. jährlich Alles in Allem (der Lehrgehilfe hat nicht einmal eigenes Zimmer, der Unterlehrer wohl dieses, aber nicht einmal freie Heizung anzusprechen) seine täglichen Dienste zu verrichten! Zu alle dem kommen noch so manche besondere Beschwerden unter denen wir nur die beiden hervorheben möchten: 1) daß auch der etwaige Privat-Unterricht, auf dessen Ertrag man etwa den Lehrer nebenher zu verweisen geneigt sein möchte, ganz entsprechend der geringen Taxation des öffentlichen Dienstes häufig selbst von gebildeten Ständen aufs ärmlichste (3—4 fr. per Stunde) bezahlt wird, und daß 2) den Schulmeistern in Folge älterer überkommener Verhältnisse zugemuthet wird, ihre Lehrgehülfen Jahr aus Jahr ein um 80 fl. (für Nahrung, Wäsche, Bett, Licht) in Kost zu nehmen.*) In der That, wenn man all dies überschlägt, so wird man sich über den schweren, peinlichen Druck, der auf dem armen Volksschullehrerstand seit Jahren liegt, nicht mehr wundern dürfen. Man denke sich lebendig hinein in seine Entblösung von den nothwendigsten Subsistenzmitteln, in die damit verbundene, bei seiner Isolirung doppelt empfindliche Entbehrung geistiger Bildungsmittel, in die Schwierigkeit bei einer solchen Lage sich eine geachtete Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft zu erwerben u. s. w., so wird man jenen begreifen und wird es wenigstens erklärlich finden, wenn der Volksschullehrer, um den Ausdruck eines neuern pädag. Schriftstellers zu gebrauchen, in so großer Gefahr ist, wie das Pferd ohne Paßer zum „Krippenbeißer“ zu werden. Was uns aber hier zunächst berührt, das ist, daß unter diesen Umständen die Schultätigkeit selbst nothwendig aufs stärkste leidet. So lange jene nicht gehoben sind, wird auch die Erscheinung nicht aufhören, daß der Volksschullehrerstand vorherrschend aus den untersten Schichten und vielfach durch mehr oder minder Unfähige sich ergänzt, und daß ein frischer Schwung und eine rührige Regsamkeit auf seinem Gebiete sich vermissen läßt. Darum thut, wenn irgendwo, hier Hülfe Noth. Sie zu schaffen, betrachten wir nicht als Sache des Mitleidens, wir würden damit dem Volksschulwesen keinen Gefallen erweisen, sondern als Sache des öffentlichen Interesses und als Ehrensache. An der Art und Weise, wie eine Nation die Lehrer ihrer Kinder behandelt, kann man den Grad ihrer wirklichen Bildung besser erkennen, als an

*) In unserm benachbarten Baden bildet sogar die Regulirung dieser Summe auf 90 fl. noch einen Hauptgegenstand der Klagen des Schullehrerstandes.

irgend etwas anderem. Und wenn wir sehen, mit welcher Entschiedenheit durch Veranstaltung von Sammlungen für die Errichtung von Schulen (sogar von englischen Beamten Schulen in Ostindien) auf dem Felde der Mission die Mittel des Volks in Anspruch genommen werden, so ist es doppelt Gewissenssache, darüber die nähere Schuld nicht zu vergessen und die vor Augen liegende Pflicht gegen die Lehrer der eigenen Familien-Angehörigen nicht außer Acht zu lassen. Nun hat allerdings die neuere Zeit Manches für die Befriedigung der unlängbaren Bedürfnisse zu thun gesucht, und es wäre Unrecht, dies nicht anzuerkennen. Dahin gehört namentlich die Bewilligung einer Summe aus Staatsmitteln für Alterszulagen. Aber wie ungenügend dies gegenüber der Größe und dem Umfange der Bedürfnisse ist, leuchtet ein. Aus dem Gefühle davon ist dann nun auch der neueste Gesetzes-Entwurf entsprungen. Er will durch die Einführung des Abtheilungs-Unterrichts mit der Zuweisung einer größeren Anzahl von Kindern an Einen Lehrer für die Verbesserung der Lage des Standes das Doppelte erreichen, einmal eine Verminderung der Zahl von unständigen Lehrern, sodann vermittelst der Zuweisung einer Belohnung von 40—50 fl. für den Abtheilungs-Unterricht (mit 32 St. des Lehrers) eine directe Befoldungs-Erhöhung einer Reihe von Schulstellen. Gewiß ist dieser Vorschlag von hoher Bedeutung und giebt einen wichtigen Beitrag zur Lösung der gegebenen Schwierigkeiten. Aber es ist dabei Mancherlei wohl in Rechnung zu nehmen, nämlich daß die in Aussicht gestellten Vortheile jedenfalls nur einen Theil der Lehrer berühren, ferner, daß der Abtheilungs-Unterricht schwerlich in dem vorausgesetzten vollen Umfang durchzuführen ist, daß er namentlich allein, ohne die zwei andern projectirten Maßregeln, der Anstellung von Lehrerinnen und Reduction der Unterrichtszeit der Kinder von 8 auf 7 Jahre nicht so durchgreifend ökonomisch günstig wirkt, als angenommen wird, daß endlich namentlich die Lage der unständigen Lehrer dadurch wenig gebessert wird, während auf der andern Seite der Gesetzes-Entwurf die Verpflichtung der Lehrer zu einer um ein Viertel größeren Anzahl von Unterrichtsstunden zu einer allgemeinen macht und ebendamit neue Forderungen stellt, welche wegen der Beschränkung der für lohnende Nebenarbeiten vorher frei gewesenen Zeit auch in ökonomischer Beziehung schwer wiegen. Es ergibt sich daraus, wie wünschenswerth es wäre, daß mit der Durchführung der Principien des Gesetzes-Entwurfs eine durchgreifende Verbesserung der Lage der Volksschullehrer in allen oben angedeuteten Beziehungen Hand in Hand ginge, wenn nicht alte Noth und alte Klagen fort dauern sollen. Fragt man nach den Mitteln dafür, so suchen wir sie fürs Erste in den Gemeinden selbst. Mag man auch der Ansicht sein, daß manche derselben

nicht im Stande seien, das dafür Nothwendige zu leisten, so sind wir doch der Ueberzeugung, daß, wenn guter Wille und Einsicht da wäre, sehr viele derselben noch weit mehr, daß alle wenigstens noch etwas thun könnten. Wir finden die Mittel 1) in einer mäßigen aber durchgängigen Ausstattung der ländlichen Schulstellen mit Grund und Boden in billigem Anschlag, welche nicht bloß empfohlen, sondern geboten werden sollte; 2) so weit dies nicht stattfinden könnte, in einer Verwandlung eines Theils der Geldbesoldung in Naturalien oder ein dafür nach den wechselnden Schrankenpreisen festzusetzendes Aequivalent; 3) in der allmäligen Sammlung eines kapitalisirten Schulguts, zu welcher im Art. 22 des bisherigen Schulgesetzes die nöthigen gesetzlichen Bestimmungen bereits gegeben sind; *) 4) in einer Erhöhung der Schulgelder, deren Betrag erfahrungsgemäß nirgends so nieder gegriffen wird, wie in unserm Württemberg. **) Tritt nun bei den Gemeindebehörden eine billige Rücksichtnahme auf die Armen ein, so läßt sich jene gewiß durchführen. Bei all diesen Maßregeln wird nun aber freilich auch der Staat mit vermehrten Geldbewilligungen namentlich gegenüber ärmeren Gemeinden nicht zurückbleiben dürfen. Unser Wunsch ginge jedoch wesentlich dahin, daß die zu hoffenden Staatszuschüsse nicht bloß dazu, sondern auch dafür verwendet würden, um denjenigen Gemeinden, welche das Ihrige zur befriedigenden, mehr als streng gebotenen, Gestaltung ihrer Schulverhältnisse (namentlich für Fortbildungs-Unterricht) thun, förderlich und anregend entgegenzukommen. Hiermit schließen wir unsere Erörterungen, indem wir die Besprechung einer weitem wichtigen Seite unsers Volksschulwesens, die Bildung und Fortbildung unserer Volksschullehrer einer andern Gelegenheit vorbehalten. Möge es dem kommenden Landtag vergönnt sein, die schweren und drückenden Uebel, die auf unserm Volksschulwesen lasten, zu heben und sich so durch Förderung einer gewiß wichtigen Seite der Volkswohlthat einen bleibenden Dank zu sichern!

*) Der Art. weist den Volksschulen jedes Orts als besondere Einnahmen zu: „einen jährlichen Beitrag aus den örtlichen Kassen, welcher wenigstens 6 Kreuzer für jeden, die Werktags- oder die Sonntagschule besuchenden Schüler beträgt.“ Diese Bestimmung wird aber, so viel wir wissen, in den wenigsten Gemeinden eingehalten.

**) Es wird bei uns häufig bloß 16 bis 40 fr. vom Kind per Jahr bezahlt. In Oestreich ist in neuester Zeit das geringste Schulgeld, je nach den Verhältnissen der betr. Orte, auf 1 fl. 45 fr. bis 2 fl. 36 fr. jährlich festgesetzt worden. In Leipzig beträgt an der dritten Bürgerschule (entsprechend unsern Volksschulen) das Schulgeld in den Elementarklassen 3 Thlr., in den übrigen 4 Thlr.; in Dresden, an den Bezirks (Volls-)Schulen, je nach den verschiedenen Klassen, 3, 2, 1½ und 1 Sgr. wöchentlich in den Armenschulen sogar 7, 6, 5 Pfennige.

VI. Miscellen.

* Zahl der Studierenden auf den Preussischen Universitäten.
Nach Universitäten geordnet.

Semester.	Berlin.	Bonn.	Breslau.	Greifs- wald.	Halle.	Königs- berg.	Mün- ster.	Summ.
Sommer 1845	1989	710	813	243	747	356	224	5022
Winter 1845—46	2077	709	834	256	751	342	260	5029
Sommer 1846	1897	698	813	243	777	327	241	4996
Winter 1846—47	1984	671	810	217	757	333	259	5031
Sommer 1847	1868	676	771	208	701	295	245	4764
Winter 1847—48	2074	731	795	201	703	325	256	5085
Sommer 1848	1830	734	773	196	702	312	254	4901
Winter 1848—49	1637	835	786	209	722	318	300	4950
Sommer 1849	1592	860	777	201	724	334	281	4708
Winter 1849—50	2041	898	849	200	685	313	323	5314
Sommer 1850	1859	937	790	189	664	326	293	5066
Winter 1850—51	2107	941	836	192	624	332	323	5353
Sommer 1851	2199	1026	831	208	646	358	299	5567
Winter 1851—52	2383	985	869	188	630	347	334	5731
Sommer 1852	2171	1012	864	204	670	339	302	5593
Winter 1852—53	2283	896	872	212	664	322	344	5594
Sommer 1853	2166	896	837	208	661	347	323	5444
Winter 1853—54	2204	888	807	222	650	326	330	5421
Sommer 1854	1893	860	799	231	672	331	315	5111
Winter 1854—55	2102	801	855	226	660	353	361	5356
Sommer 1855	1924	822	855	221	694	350	343	5302
Winter 1855—56	2208	784	902	228	657	365	422	5598
Sommer 1856	2025	828	864	232	694	362	399	5401
Winter 1856—57	2276	856	862	241	700	357	449	5711

Zahl der Studierenden auf den Preussischen Universitäten.
Nach Facultäten geordnet.

Semester.	Theologie.		Juris- prudenz.	Medicin.	Philos. Facult.	Außer- dem.	Summ.
	evangel.	latbol.					
Sommer 1845	969	464	1105	807	1090	647	5082
Winter 1845—46	970	528	1184	807	1117	623	5222
Sommer 1846	925	495	1153	736	1058	629	4999
Winter 1846—47	870	503	1211	712	1074	661	5031
Sommer 1847	790	503	1187	658	977	649	4764
Winter 1847—48	811	554	1359	639	1041	681	5005
Sommer 1848	772	531	1358	619	953	568	4901
Winter 1848—49	733	609	1337	610	974	544	4807
Sommer 1849	695	606	1362	609	963	534	4767
Winter 1849—50	706	640	1491	616	1073	788	5314
Sommer 1850	704	586	1470	630	1051	617	5302
Winter 1850—51	705	630	1552	647	1072	749	5353
Sommer 1851	717	609	1591	653	1048	949	5567
Winter 1851—52	715	652	1689	688	1089	903	5751
Sommer 1852	720	625	1615	711	1037	854	5564
Winter 1852—53	681	667	1619	717	1087	822	5566
Sommer 1853	688	642	1575	724	1025	739	5401
Winter 1853—54	707	632	1573	699	1055	761	5427
Sommer 1854	755	598	1474	692	952	630	5101
Winter 1854—55	803	616	1524	691	1003	721	5358
Sommer 1855	818	583	1438	715	972	683	5207
Winter 1855—56	880	638	1488	683	1079	798	5566
Sommer 1856	942	611	1366	716	1030	749	5414
Winter 1856—57	993	650	1423	736	1118	822	5742

Druck von J. Neffensand in Stettin.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Vom Landtage. Die Schulgemeinde und ihr Recht]. Nicht ohne einige Genugthuung geben wir im Folgenden eine Mittheilung aus den Landtags-Verhandlungen, nach der unser Minister das Recht der Schulgemeinde vertreten hat gegen die Anschauung der Linken und deren Wortführer, den Grafen Schwerin. Wir, die wir alle zur Erziehung berechtigten und befähigten Mächte wollen zur Ausübung ihres Rechts und ihrer Pflicht gelangen lassen, wollen freilich der bürgerlichen Gemeinde ihren Anspruch nicht verkürzen, aber auch den der Schulgemeinde nicht länger gänzlich ruhen lassen, und darum begrüßen wir mit Freuden die Worte vom Ministertisch, welche wiederum die Existenz der Schulgemeinde proklamiren, und damit zugleich, wenn auch nur erst theoretisch, ihr Recht. Die betreff. Verhandlungen haben Statt gehabt in der Sitzung des Hauses der Abgeordneten am 18. März d. J.

„Zum Posten Elementar-Unterrichtswesen ergreift der Abgeordnete Harkort das Wort, um über das geringfügige Gehalt der Elementar-Schullehrer einige statistische Notizen zu geben. Der Cultusminister tritt den Ausführungen des Herrn Harkort entgegen, giebt zu, daß für Elementar- und Gymnasial-Lehrer noch viel zu thun ist, um ihre materielle Lage zu verbessern; dennoch sei seit einer Reihe von Jahren Vieles hierfür geschehen und das Bestreben der Regierung, immer mehr und mehr die Lage der Lehrer erträglich zu machen, wird noch bessere Folgen haben, aber es kann hierbei nur in langsamer Progression vorgegangen werden. Es ist nicht begründet, daß die Zahl der Lehrer abnehme, im Gegentheil, der Andrang zu diesem Stande ist sehr groß, was in der Vermehrung der Bevölkerung liege, so daß die Seminare die Zahl der Aspiranten nicht fassen können. Der Staatshaushalt sei indes nicht der geeignete Ort, die Besser-

rung der Lehrer = Besoldungen zur Sprache zu bringen. Hr. Harkort
 entgegnet, daß die Candidaten, welche eine andere Stellung zu finden ver-
 mögen, diese lieber ergreifen. Graf Schwerin muß anerkennen, daß die
 Lage vieler Elementarlehrer zu verbessern sei, doch müssen das hauptsächlich
 die Communen thun, und der Staat dürfe ihnen nur aushülfswise bei-
 treten. Die Elementarschule müsse eng mit der Gemeinde verbunden blei-
 ben. Der Grund, daß hier so vieles nicht genüge, liege darin, daß das
 platte Land keine ordentliche Gemeindeordnung habe und man auf diesem
 Gebiete zurückgegangen sei, denn die Gutsbesitzer gehören nicht zur Schul-
 gemeinde. Das habe große Nachtheile. Graf Pfeil muß dem wider-
 sprechen, denn die Gemeindeordnung verschulde hierbei nichts. Die Guts-
 herschaften tragen doch direct oder indirect zu Schullehrergehältern bei.
 Der Mangel liege in den Dislocationen. Nach einem Abgeordneten aus
 der Provinz Posen weist Hr. Harkort, daß die Schulgemeinden zu
 schwach zur Unterhaltung seien, worauf Gr. Schwerin nochmals auf
 seine erste Behauptung zurückkommt und den Mangel eines gehörigen Ge-
 meindegesetzes beklagt. Hr. v. Mischke = Collande meint, es werde
 wohl schwerlich ein Gutsbesitzer sich den Schulleistungen entziehen. Der
 Fehler sei, daß die Lehrer zur Klassensteuer herangezogen werden und der
 werde wohl hoffentlich beseitigt werden. Der Unterrichtsminister en-
 gegnet, daß die Sache der Schule gar nicht die der politischen
 sondern der Schulgemeinde sei. Das Verhältniß der Ritterguts-
 besitzer sei doch so, daß sie zu Schulleistungen herangezogen werden. Die
 Verbesserung der Schulen und Schullehrergehälter sei sehr schwierig. Mit
 Ruhe und Befestigung der bestehenden Verhältnisse könne man hoffen, in
 einer kurzen Jahresreihe Das zu erfüllen, was man billigerweise erlangen
 könne. Der Graf Schwerin meint, es komme gerade darauf an, die
 Schule der politischen Gemeinde zuzuweisen. Gesehlich sei die Schule der
 Kirche nicht annectirt und das solle sie auch nicht werden, vielmehr der
 bürgerlichen Gemeinde verbleiben. Hr. Berger sagt, dem Zustande, wo-
 nach ein Lehrer mitunter schlechter als ein Tagelöhner stehe, müsse ein Ziel
 gesetzt werden, und ein Gesetz könne hier viel thun. Der Unterrichts-
 minister entgegnet, daß es eines solchen Gesetzes gar nicht bedürfe und
 ein Minimalbetrag darin durchaus nicht festzustellen sei.

— Berlin, 13. März. [Der diesjährige Etat für die geist-
 liche, Unterrichts- und Medizinal-Verwaltung] hat die Ein-
 nahme auf 88,548 Thlr., die dauernden Ausgaben, einschließlich 136,925
 Thlr. künftig wegfallender Ausgaben, auf 3,560,703 Thlr., und die außer-
 ordentliche einmalige Ausgabe auf 539,343 Thlr. angesetzt, so daß gegen
 das Jahr 1856 an Einnahme mehr 1328 Thlr., an dauernder Ausgabe

mehr 38,644 Thlr. und an einmaliger außerordentlicher Ausgabe weniger 61,717 Thlr. in Ansatz gebracht worden sind.

Bei den Ausgaben für den katholischen Cultus sind zur Ausstattung der Bisthümer und der zu denselben gehörenden Institute 353,214 Thlr. ausgeworfen, mit einem Mehr von 1560 Thlr. gegen das Vorjahr. Diese 1560 Thlr. sollen zur vollständigen Dotirung des Bisthums Ermland gewährt werden. Zur Erläuterung dieser Forderung bemerkte der Herr Regierungs-Commissarius in der Budget-Commission des Abgeordnetenhauses, daß die Feststellung des Etats der Diözese Ermland nicht gleichzeitig mit der Aufstellung der Etats für die übrigen Diözesen erfolgt ist, vielmehr bis nach dem Tode des damaligen Bischofs, Joseph, Prinzen zu Hohenzollern, welcher im Genuße seiner bisherigen Einkünfte belassen wurde, vorbehalten blieb, wie dies in der Bulle de salute animarum auch ausgesprochen worden ist. Nach dem im Jahre 1837 erfolgten Tode desselben wurde demgemäß zur Feststellung des Etats geschritten, wobei die folgenden Bischöfe v. Hatten und Dr. Geritz zugezogen und deren Wünsche vollständig berücksichtigt wurden. Der sonach regulirte Dotations-Etat wurde unterm 11. Januar 1840 von des Königs Majestät vollzogen; später sind jedoch von dem römischen Stuhle in Beziehung auf die persönlichen Einkünfte des Bischofs oder der sogenannten Mensa episcopalis und der Dotation des Kapitels der Frauenburger Kathedrale dagegen Einwendungen erhoben worden, welche zu langwierigen Verhandlungen Anlaß gaben, und welche erst gegenwärtig zum Abschluß gediehen sind.

In dem diesjährigen Etat des Unterrichts-Departements findet sich für Elementarschulen die Summe von 217,337 Thln., mit einem Mehr gegen das Vorjahr von 11805 Thln. ausgeworfen. Als neue Ausgaben sind zum Ansatz gebracht:

a) an Zuschüssen zur Erhaltung bereits bestehender oder Errichtung neuer Schulstellen in den Regierungs-Bezirken: Königsberg 155 Thlr., Posen 584 Thlr., Bromberg 135 Thlr., Stettin 650 Thlr., Cöslin 30 Thlr., Potsdam 258 Thlr., Köln 150 Thlr., Koblenz 60 Thlr., Düsseldorf 100 Thlr., Trier 256 Thlr., zusammen 2378 Thlr., und zwar für evangelische Schulstellen 1671 Thlr. und für katholische 707 Thlr.

b) Zur Verbesserung der Lehrer-Besoldungen in den Regierungs-Bezirken: Königsberg 371 Thlr., Marienwerder 20 Thlr., Posen 71 Thlr., Bromberg 504 Thlr., Stettin 16 Thlr., Cöslin 2000 Thlr., Breslau 510 Thlr., Liegnitz 40 Thlr., Oppeln 25 Thlr., Potsdam 298 Thlr., Magdeburg 89 Thlr., Erfurt 631 Thlr., Minden 242 Thlr., Koblenz 3957 Thlr., Düsseldorf 60 Thlr., Aachen 390 Thlr., Trier 356 Thlr.,

zusammen 9580 Thlr., und zwar für Lehrer an evangelischen Schulen 5078 Thlr., für Lehrer an katholischen Schulen 4502 Thlr.

Bei Gelegenheit der Erörterung dieses Ausgabepostens im Schooße der Budget-Commission des Abgeordnetenhauses wurde von dem Herrn Regierungs-Commissarius nachrichtlich bemerkt, daß in Folge der Ministerial-Erlasse vom 6. März 1852 und 9. Mai 1856 an Gehaltsverbesserungen für Elementarlehrer folgende Summen bewilligt und gegeben worden sind: aus Mitteln der Verpflichteten im Jahre 1852 33,405 Thlr., im Jahre 1853 48,460 Thlr., im Jahre 1854 65,136 Thlr., im Jahre 1855 36,023 Thlr., im Jahre 1856 17,433 Thlr., und aus Staatsmitteln in denselben Jahren resp. 229 Thlr., 558 Thlr., 16,413 Thlr., 9307 Thlr., und 5023 Thlr. — Für das Jahr 1857 sind aus Staatsmitteln zum Etat gebracht 9580 Thlr.

Unter der einmaligen und außerordentlichen Ausgabe für Kultus und Unterricht ist zur Einrichtung des Schlosses zu Dranienburg zu einem zweiten Schullehrer-Seminar für den Regierungs-Bezirk Potsdam eine erste Rate von 20,000 Thlr. ausgeworfen. Im Regierungs-Bezirk Potsdam, für welchen nur ein Schullehrer-Seminar besteht, ist nämlich ein so großer Mangel an Schulamts-Kandidaten eingetreten, daß eine bedeutende Zahl von Schulstellen unbesezt bleiben muß. Während der genannte Bezirk 80—90 Kandidaten jährlich bedarf, liefert das vorhandene Seminar zu Köpenick deren nur 40—50. Die Errichtung eines zweiten Seminars ist daher ein unabweisbares Bedürfniß. Die Kosten der baulichen Einrichtung des Schlosses, so wie der Anschaffung der nöthigen Geräthe und Utensilien sind nach den von technischen Baubehörden revidirten Anschlägen auf 50,693 Thlr. festgestellt. — Zur Erweiterung der Gebäude des katholischen Schullehrer-Seminars zu Graudenz sind 4464 Thlr. bestimmt. Die in diesem Seminar bestehenden, durch Lokalverhältnisse bedingten Einrichtungen wirken sehr nachtheilig auf den Fleiß, die Einheit der Lebensordnung der Seminaristen und auf die Handhabung der Disziplin. Die Beseitigung der vorhandenen Uebelstände ist nur durch bauliche Veränderungen in den Seminar-Gebäuden herbeizuführen. — Zur Vollendung der Bauten beim Schullehrer-Seminar und Waisen-hause zu Bunzlau sind 5526 Thlr. und zur Deckung der Mehrausgaben bei dem Bau des Seminar-Gebäudes zu Steinau 5293 Thlr. n. Ansatz gebracht.

Bei Gelegenheit der Budget-Berathung pro 1856 kam in der Commission des Abgeordnetenhauses zur Sprache, daß bei Aufnahme einer Summe für eine neue Seminar-Einrichtung auf den Etat es nicht genüge, das Bedürfniß der betreffenden Provinz nachzuweisen, sondern die Landes-

vertretung in ihrer centralen Stellung wünschen müsse, daß ihr ein umfassender Plan darüber vorgelegt werde, wie groß die Zahl der Lehrer in jedem Regierungs-Bezirk sei, wie viele Kandidaten demnach für jeden Regierungs-Bezirk ausgebildet werden müssen. Der Herr Regierungs-Commissarius erklärte damals, daß ein solcher Plan für mehrere Jahre nicht füglich entworfen werden könne, da die hierbei in Betracht kommenden Verhältnisse, in Folge der zunehmenden Bevölkerung und der Errichtung neuer Schulen, einer fortbauenden Veränderung unterliegen. Dagegen verfare die Regierung keineswegs planlos, sondern erwäge die Bedürfnisse in ihrem Zusammenhange mit den gegebenen Umständen. Dem ausgesprochenen Verlangen gemäß werde der Budget-Commission ein Verzeichniß der vorhandenen Schulen, der erfahrungsmäßig zu deren Besetzung alljährlich erforderlichen Kandidaten, so wie der zu deren Ausbildung vorhandenen Seminarien vorgelegt werden.

Diesem Versprechen ist genügt und von dem Herrn Regierungs-Commissarius eine solche Uebersicht zu den Akten der diesjährigen Budget-Commission gegeben worden. Aus derselben ist ersichtlich, daß 23,200 evangelische Schul-Klassen und 10,500 katholische Schul-Klassen vorhanden, daß erfahrungsmäßig jährlich 860 evangelische Schulstellen und 420 katholische Schulstellen zu besetzen sind, so wie daß durchschnittlich jährlich 500 Kandidaten aus den evangelischen und 350 Kandidaten aus den katholischen Seminarien entlassen werden. Hiernach ist ein dringendes Bedürfnis zur Erweiterung der bestehenden und resp. zur Errichtung neuer Seminarien nicht zu verkennen. Der Herr Regierungs-Commissarius erklärte, daß die Staats-Regierung die nöthigen Einleitungen zur Beschaffung der erforderlichen Zahl von Seminarien zunächst für diejenigen Provinzen getroffen habe, wo das Bedürfnis am dringendsten hervortrete, namentlich habe sie für ein drittes katholisches Seminar in der Rheinprovinz bereits ein Grundstück erworben, für ein zweites evangelisches und ein drittes katholisches Seminar in der Provinz Posen, und endlich für ein katholisches Schullehrer-Seminar im Regierungs-Bezirk Liegnitz Grundstücke in Aussicht genommen, und endlich die Erweiterung einzelner Seminare angebahnt. Die Commission fand nach der vorsehenden Erklärung des Herrn Regierungs-Commissarius zu einer weiteren Erörterung der Frage keine Veranlassung.

(Pr. C.)

— [Der Harkortsche Antrag auf ein Volksschulgesetz.] Hr. Harkort hat mit 24 andern Mitgliefern der Linken einen Antrag folgenden Inhaltes dem Abgeordneten-Hause vorgelegt: Das k. Staats-Ministerium aufzufordern, in der nächsten Session ein Gesetz über die Organisation der Volksschulen vorzulegen, welches 1) den mindestens dreijährigen Cursus be

Lehramts-Candidaten in der Weise ordnet, daß die für den Dienst ausreichende Zahl, dem religiösen Bedürfniß, sowie den Fortschritten der allgemeinen Schul- und Lebensbildung entsprechend, aus den Seminarien hervorgehe; 2) feststellt, in welcher Weise das, in Art. 25 der Verfassung den Volksschullehrern zugesicherte feste, den Lokalverhältnissen angemessene Gehalt gewährt werden soll; ein entsprechendes Pensionswesen, einschließlich der Wittwen-Versorgung einführt und die desfalligen Verpflichtungen des Staats und der Gemeinden abgrenzt; 3) die Schulpflicht und Schulstunden regelt, sowie die höchste Zahl der Kinder bezeichnet, welche der Lehrkraft eines Lehrers entspricht, nebst Feststellung des Schulraums, welchen die Rücksicht auf den Unterricht und die Gesundheit fordert; 4) die nothwendigen Vorschriften über die Bildung neuer Schulgemeinden erteilt, und im Falle des Unvermögens der Eingeseffenen die zeitige Hülfe des Staats in Anspruch nimmt; 5) die Kleinkinder-Bewahranstalten fördert und die Errichtung von Fortbildungsschulen anordnet, wobei namentlich der Unterricht in weiblichen Handarbeiten zu berücksichtigen ist. Ferner dieser Vorlage eine statistische Uebersicht des Einkommens sämtlicher Volksschullehrer in den acht Provinzen des Landes beizufügen.

Elbing, 27. Februar. [Schulconferenz]. Am heutigen Tage ward im Saale der Stadtverordneten unter Vorsitz des Regierungs-Schulrathes Dr. Wantrup eine Synodal-Schul-Conferenz abgehalten. Außer sämtlichen Elementarlehrern der städtischen Schulbezirke waren dazu die Geistlichen und die Mitglieder der Schul-Deputation eingeladen. Der Ober-Präsident Eichmann und der Präsident v. Blumenthal, die zufällig in Elbing gegenwärtig waren, wohnten der Versammlung ebenfalls bei. Der Zweck derselben war die Erläuterung und Empfehlung der viel besprochenen Regulative für den Elementar-Unterricht. Der Vorsitzende führte in einem gewandten Vortrage den Gedanken aus, daß die betreffenden Verordnungen keineswegs, wie von verschiedenen Seiten angenommen sei, eine Verringerung oder Beschränkung des Elementar-Unterrichts bezweckten. Die Regulative stellten nur das Maß des nothwendigsten und unumgänglich erforderlichen Wissens und Könnens auf, wie es als das Minimum für einklassige Elementarschulen auf dem Lande verlangt werden müsse; es wäre keineswegs damit gesagt, daß nicht mehrklassige städtische und Mittelschulen bedeutend mehr leisten dürften und sollten. Es würde dies sogar von der Regierung dringend gewünscht, und es müßten Bestrebungen der Communen, wie der hiesigen, die Lehrmittel und Kräfte der städtischen Anstalten fortwährend zu stärken und zu erweitern und dadurch die Leistungen der Schulsjugend zu erhöhen, stets auf das bereitwilligste und lobendste anerkannt werden. (Zeit).

— [Confessionelle Scheidung der Schulen in Preußen und Posen.] In jenen Gegenden der Provinzen Preußen und Posen, in denen die Bevölkerung aus Katholiken und Evangelischen gemischt ist, war bisher in den confessionell gemischten Schulen das Alterniren von Lehrern verschiedener Confession gestattet. Neuerdings ist indessen auch in diesen Gegenden die Errichtung besonderer Confessionsschulen angestrebt und dieser Grundsatz durch ein Ministerial-Rescript jetzt insoweit durchgeführt, daß bei jeder neu einzurichtenden Schule und an schon bestehenden Elementarschulen gemischter Confession bei eintretendem Lehrerwechsel der confessionelle Charakter der betreffenden Schule festzustellen und nach Maßgabe desselben die Anstellung des Lehrers zu bestimmen ist. Bei den neuerdings stattgefundenen Schulregulirungen und Stellenbesetzungen hat in den Fällen, wo die Anstellung eines zweiten Lehrers erforderlich wurde und die Zwecke der Schule eine Sonderung gestatteten, diese durch Trennung der bestehenden Schulsocietäten den Vorzug erhalten. (Nordb. Btg.)

— Königsberg, 28. Januar. [Katechisationen mit der erwachsenen Jugend.] Das hiesige Consistorium hat eine Generalverfügung erlassen, vermöge deren die außer Gebrauch gekommenen kirchlichen Katechisationen mit der erwachsenen Jugend wieder eingeführt werden. Die einschlagendsten Stellen lauten nach der „Allg. Btg.“:

„Wenn die neueren Verordnungen über das Volksschulwesen den Unterricht wieder auf die durch das Christenthum geheiligten Grundlagen zu concentriren suchen, so bleibt deren zukünftiger und bleibender Erfolg doch ein sehr zweifelhafter, wenn alle Befestigung dieser Grundlagen für die Jugend nach ihrer Confirmation gebricht. Was daher irgend von treuen und eifrigen Geistlichen hierfür gethan wird, oder aus älterer Zeit sich erhalten hat, ist mit unermüdeter Sorgfalt auch ferner zu pflegen: es kann aber durchaus nicht als zureichend erachtet werden, und muß deshalb, wie schon vielfach anerkannt ist, ein mehreres geschehen. Wir verordnen daher mit dem Wiederbeginnen der kirchlichen Katechisationen im nächsten Jahr die Heranziehung der Confirmirten zu denselben. Indem wir aber, auch mit Hinsicht auf die neueren, das Volksschulwesen betreffenden Regulative, von jener bloß eine intellectuelle Begriffsentwicklung bezweckenden Katechismethode abmahnen, empfehlen wir um so mehr eine die ganze Gemeinde anregende und erbauliche Repetition und Application der Hauptstücke des Katechismus, mit daran anzuknüpfenden Kernsprüchen, biblischen Geschichten und Liederversen. Der einsichtigen Förderung der Herren Superintendenten empfehlen und befehlen wir diese Angelegenheit, und erwarten über den Fortgang derselben einen besondern Bericht.“

— [Die Instruction für den Schulvorstand]. Die Ver-

bindung der Volksschule mit der Gemeinde wird gesetzlich in Preußen durch den Schulvorstand dargestellt. Wir finden die Instruction für denselben vom 23. Juli 1811 (im Regierungs-Bezirk Potsdam?) neuerdings abgedruckt aus dem Amtsblatt 1811, S. 119—122, in dem Schreib- und Hilfskalender für Geistliche und Schullehrer auf das Jahr 1857; herausgegeben von E. Müller, Pastor zu Marquardt-Neß bei Potsdam. Berlin, Schulze“, den wir bei dieser Gelegenheit den Geistlichen, Schul-Inspectoren, Superintendenten und auch den Volksschullehrern wohl empfehlen können. Veranlaßt sind wir zu dieser Republikation zunächst durch den Artikel in der 1. Abtheilung dieses Hefts der Rev. über die Württemb. Volksschulen, dann aber auch durch den Wunsch, die Keime zur Organisation der Schulgemeinde, welche auch in dieser Instruction ans Licht treten, ersichtlich zu machen und damit die Gedanken auf die Verfassung der Schulgemeinde zur Ausübung ihres legitimen Rechts und ihrer Pflicht an dem Schulregiment zu lenken. Die Instruction lautet wie folgt:

„Dem Schulvorstande, dessen Mitglied bei Patronatschulen jedesmal die Guts herrschaft oder ein Repräsentant des Magistrats als Patron sein soll, liegt es ob, für die gehörige Handhabung der äußeren Ordnung und für die genaue Befolgung der Schulverordnungen zu sorgen. Er empfängt seine Aufträge von dem Superintendenten oder Schulinspector, an welchen er auch über das seiner Aufsicht anvertraute Schulwesen zu berichten hat. Von diesem erhält er nicht nur die Lections-Verzeichnisse und Anweisungen der Schulbücher, sondern bekommt durch ihn auch alle, die Schule und ihre Verhältnisse betreffenden Verordnungen und Verfügungen der höheren Behörden.

Er selbst ist die nächste Behörde der Schullehrer und der Schulgemeinde. Letztere soll ihre etwanigen Erinnerungen, Klagen, Wünsche und Beschwerdeführungen nicht bei dem Schullehrer, sondern bei dem Schulvorstande vorbringen, welcher dann ihre Anforderungen näher untersucht und erforderlichen Falls dem Schul-Inspector zur Beurtheilung und Entscheidung vorträgt.

Die Schulvorsteher versammeln sich monatlich einmal und zwar am ersten Mittwoch eines jeden Monats Nachmittags, entweder in dem Schulzimmer oder im Hause des Präses. Fällt auf den Mittwoch ein Festtag, so versammeln sie sich an dem zunächst folgenden Mittwoch. Der Guts herr, oder das Magistratsmitglied, hat bei diesen Versammlungen, wenn er persönlich zugegen ist, den Vorsitz. Die Schullehrer, wenn sie dieser Auszeichnung würdig sind, und die Umstände es zuträglich machen, zu Zeiten mit bei diesen Versammlungen zuzuziehen, bleibt dem Schulvorstande überlassen.

Die Schulvorsteher sorgen gemeinschaftlich für die gehörige Unterhaltung des Schulgebäudes, des Schulzimmers und der Schullehrerwohnung. Sind Reparaturen oder neue Bauten erforderlich, so müssen sie dieselben einleiten. Was die Schulzimmer betrifft, so müssen sie insbesondere darauf achten, ob auch die vorgeschriebene Ordnung, Pünktlichkeit und Reinlichkeit in denselben herrsche, ob auch alles darin gehörig an seinem Orte stehe, hänge und liege, ob Boden, Wände, Fenster, Tische, Bänke *ic.* sauber gehalten werden, ob die Schüler nach ihren Abtheilungen ihren rechten Platz einnehmen, ob auch von den Schülern das Schulgeräth, der Lehrapparat und die Schulzimmer beschädigt werden. Auch müssen sie darauf aufmerksam sein, ob Lehrer und Schüler selbst reinlich und ordentlich erscheinen, ob irgend eins der Kinder in der Schule eine ansteckende Krankheit, oder ekelhafte, körperliche Schäden an sich habe. Bemerken sie ein solches, so müssen sie es sofort entfernen, und den Eltern desselben darüber die nöthige Weisung geben.

Auch für die Anschaffung, Unterhaltung und Vervollständigung des Lehrapparats (Bücher, Schiefertafeln, Wandtafeln, *ic.*) haben sie zu sorgen.

Der Schulvorstand muß bei seinen Schulvisitationen darauf achten, ob der Lections- und Lehrplan vorschriftsmäßig befolgt werden. Im Fall der Vernachlässigung muß er den Schullehrer privatim daran erinnern und wenn mehrmalige Erinnerungen fruchtlos bleiben sollten, dem Schulinspector darüber Anzeige thun. Diese Sorge liegt jedoch namentlich dem Prediger ob, welcher deshalb auch wöchentlich einmal unvermuthet die Schule besuchen und darin dem Unterricht bewohnen muß. Von Zeit zu Zeit muß auch der ganze Schulvorstand die Schule besuchen und davon in dem anzulegenden Schul-Protokollbuch Meldung thun.

Der Schulvorstand muß über die ganze Amtsführung und Aufführung des Schullehrers Aufsicht führen und darauf sehen, daß sein Lebenswandel weder der Gemeinde, noch den Schülern, noch dem Prediger anstößig werde. Ebenso hat er auch darauf zu halten, daß die sämtlichen Gemeindeglieder ihre Pflichten gegen den Schullehrer gebührend erfüllen.

Dem Schulvorstande soll der Schullehrer monatlich die Schulbesuchlisten einhändigen, damit derselbe den Schulbesuch der Kinder, die Benutzung oder Vernachlässigung der Schule von Seiten der Eltern, daraus ersehen, und deshalb die erforderliche Nachfrage und Anzeige thun könne. Die sämtlichen Listen werden am Schlusse eines jeden Jahres an den Schulinspector eingesandt. Denselben wird ein Bericht beigelegt, worin der Schulvorstand seine etwanigen Bemerkungen, Wünsche, Klagen und Vorschläge vorträgt, von den in der Schule vorgegangenen Veränderungen Meldung thut, und zugleich diejenigen Eltern namhaft macht, welche, aller

Ermahnungen ungeachtet, ihre Kinder gar nicht oder zu faumfellig in die Schule schicken, und deshalb vor die Obrigkeit gezogen zu werden verdienen.

Die Schullehrer dürfen auch bei der gegründetsten Ursache keinen ganzen Tag die Schule aussetzen, ohne dem Prediger oder in Abwesenheit oder zu großer Entfernung desselben, einem der Schulvorsteher davon Anzeige zu thun.

Der Schulvorstand ordnet das jährliche, öffentliche Schalexamen an, läßt die Eltern und Schulfreunde, wo es das Schullokal erlaubt, durch den Prediger, Sonntags zuvor, dazu einladen, ist selbst bei dem Examen gegenwärtig, führt dabei die Aufsicht, sorgt für die äußere Ordnung und protocollirt darüber im Schul-Protocollbuch bei der nächsten Versammlung.

Der Schulvorstand muß sich sorgfältig nach jeder Gelegenheit umsehen, die sich darbietet, um das Schulvermögen und die Einkünfte der Lehrer zu verbessern. Insbesondere muß er bei etwanigen Gemeintheilungen darauf halten, daß auch der Schule, nach der deshalb gegebenen Vorschrift, ein gutes Parcell zuertheilt werde.

Wenn eine Schulstelle vacant geworden, so muß der Schulvorstand es dem Schulinspector anzeigen, damit dieser die Wiederbesetzung einleite. Der Vocation, welche der neu erwählte Schullehrer erhält, müssen die Schulvorsteher eine genaue, von ihnen selbst unterschriebene und untersiegelte Specification der mit der Stelle verbundenen Einkünfte beifügen.

Die Einführung eines neuen Schullehrers soll entweder durch den Schulinspector oder auch nach dessen Auftrag durch den Ortsprediger in Gegenwart der Schulvorsteher, der Gemeinde und der Gemeindejüngend geschehen.

Der Prediger hat bei den monatlichen Versammlungen in Abwesenheit des Patrons den Vorsitz, führt immer dabei das Protocoll, besorgt die etwanige Correspondenz und berichtet im Namen des Schulvorstandes an den Schulinspector. Vorzüglich aber soll er auf das Innere des Schulwesens, auf die Unterweisung, Lehrmethode, Schulzucht, Befolgung des Lehrplans, weitere Ausbildung des Lehrers, kurz auf Alles, was auf die innere Verbesserung der Schule Einfluß hat, seine Aufmerksamkeit und seine Bemühung richten.

Der Rendant hat insbesondere noch für die etatsmäßige Verwaltung des Schulvermögens zu sorgen. —

Zu diesem Behuf muß demselben ein ordentliches Tagebuch nebst einem Etat übergeben werden. Auch muß er das stehende Gehalt des Schullehrers und die Schulgelder erheben und an festzusetzenden Terminen das zu bestimmende Quantum an den Schullehrer gegen Quittung auszahlen. Er legt seine Rechnung vor den übrigen Vorstehern und dem

Präses ab, und der ganze Vorstand ist mit ihm für die Verwaltung verantwortlich. Die abgenommene Rechnung wird an den Schulinspector zur Revision geschickt.

Die Amtsführung der Schulvorsteher soll 6 Jahre dauern, mit Ausnahme des Patrons und des Ortspredigers. Letzterer behält sein Geschäft beim Schulvorstande so lange als er Prediger der Gemeinde bleibt und kein Grund vorhanden ist, dasselbe einem andern zu übertragen. Es sollen aber nicht die sämtlichen Schulvorsteher zugleich abgehen, sondern jedesmal nur zwei, an deren Stelle die bleibenden Vorsteher mit dem Präses zwei andere beim Schulinspectorio in Vorschlag bringen.

Da nur solche Männer als Schulvorsteher angeordnet werden sollen, welche für den Glor der Schule interessiert sind, vernünftige Einsichten haben, in einem guten Rufe und bei der Gemeinde nicht in Mißkredit stehen, so ist mit Grund zu erwarten, daß sie das ihnen anvertraute, ehrenvolle und wichtige Amt mit gewissenhafter Treue verwalten und mit Freudigkeit allen Eifer und alle Mühe aufbieten werden, um das ihrer Aufsicht übergebene Schulwesen zum Segen der Gemeinde zu einem immer höheren Grade der Vollkommenheit zu erheben. — —

Ganz ähnlich lautet in 18 §§. die Instruction für die Schulvorstände auf dem platten Lande im Bezirke der Königl. Regierung zu Frankfurt a. d. D. vom 20. Mai 1835. Bestätigt durch das Ministerial-Rescript vom 26. Juni 1835. v. Kampß Annalen 1835 pag. 727 et sqq.

[Ueber die Lehrergehalte] ist in der letzten Zeit, wo über die Besserung der äußern Lage der Beamten im Allgemeinen soviel gesprochen ist, natürlich auch noch mehr als schon sonst die Rede gewesen. Wir müssen unsere Stimme mit denen vereinigen, welche eine Abhülfe schwerer Uebelstände dringend fordern. Wir thun es wahrlich nicht in dem Wunsch, das Wohleben der Lehrer und ihrer Familien zu erhöhen, oder ihnen die heut nothwendig gewordene Weise des Lebens erst möglich zu machen. Wie der Lehrer nach seiner Bildung, seinem Umgang, seinen Familien-Verbindungen heut leben muß, so lebt er, die Einnahmen, deren er für die nothwendigen Ausgaben bedarf, erwirbt er. Aber er erwirbt sie mit Aufgebot seiner letzten Kraft, und dadurch, daß er sein Amt wenn nicht hinter, so doch neben seine Privatarbeit setzt; er lebt nicht für die Schule, weil er nicht von der Schule lebt. Denn es glaubt doch wohl in der That kein Stadtverordnetenvorsteher, daß ein Oberlehrer in einer großen Stadt mit 800 Thlr. jährlich seinen Hausstand führt? — Doch wir wollen hier nicht ausführlich das Thema durchsprechen; die kurzen Bemerkungen an dieser Stelle sollen nur unsere Stellung zur Sache anzeigen. Den Nachweis, wenn er nicht

in der ganzen bisherigen Haltung der Rev. schon zu finden wäre, daß wir, wenn wir die äußere Lage des Lehrstandes gebessert zu sehen wünschen, dabei von einem höheren Standpunkte ausgehen, müßten wir für die erste Abtheilung aufsparen. Es stellt nun z. B. die Patr. Stg. folgende Berechnung an: „Bei uns in Preußen muß ein Beamter, nachdem er auf Schule und Universität zur Erlangung der Bildung, die der Staat von ihm fordert, große Opfer gebracht hat, dem Staate anfänglich ganz ohne Besoldung dienen, und gelangt — wenn überhaupt — meistens erst zwischen dem vierzigsten und fünfzigsten Lebensjahre zu einem Gehalt von 1000, kommt es hoch, 1200 Thaler. Das scheint nun allerdings schon ein schönes Einkommen, und ist es an und für sich auch; man darf aber nicht vergessen, daß in dem Alter, in welchem es der Beamte gemeiniglich erst erhält, auch seine Ausgaben für seine Familie und seinen Hausstand bereits so angewachsen sind, daß er mit dieser Summe ohne die größten Entbehrungen nicht mehr auskommen kann. Das läßt sich durch Zahlen leicht beweisen. Nehmen wir z. B. eine aus den Eheleuten, fünf Kindern und einer Magd, also aus acht Köpfen bestehende Familie eines mit jährlich 1000 Thalern besoldeten Beamten an, so werden die nachstehend aufgeführten Haushaltungsunkosten auf wenig Widerspruch stoßen: Wohnungsmiethen 150 Thlr., Beitrag zum Pensions-Fonds 15 Thlr., Wittwenkassen-Beitrag und Lebensversicherungs-Prämie 70 Thlr., Staats- und städtische Abgaben 40 Thlr., Feuerungs-Material 40 Thlr., Erleuchtungs-Material 22 Thlr., Lohn zc. für die Magd 24 Thlr., Schulgeld und für Musik-Unterricht (3 Kinder) 80 Thlr. Bekleidungs- = Gegenstände: Für Schuhe und Stiefel (à Person 6 Thlr.) 42 Thlr., für Kleider, Wäsche, Putz zc. (pro Person 24 Thlr.) 168 Thlr., dem Hausarzt, so wie für Arzneien 20 Thlr., Summa 671 Thlr. Rechnen wir nun den Lebensunterhalt recht gering, und nehmen ihn selbst unter den wirklichen Bedürfnissen für jeden Kopf zu 4 Thaler monatlich oder 48 Thlr. jährlich an, so erhalten wir doch für 8 Personen die Summe von jährlich 384 Thlr., zusammen also 1055 Thlr. als nothwendige Ausgabe, ohne allen unvorhergesehenen Aufwand für größere Krankheiten in der Familie, für Neuanschaffung wirtschaftlicher Gegenstände, für nicht zu umgehenden gesellschaftlichen Verkehr und alle diejenigen Kleinigkeiten in Anschlag zu bringen, welche für das Leben eines gebildeten Mannes und dessen Familie nicht zu entbehren sind.“ Man wende obige Berechnung z. B. auf Gymnasiallehrer an, deren Gehalt 1000 Thlr. selten erreicht.

Die Sp. Stg. spricht namentlich über die Lage der Berl. Communallehrer: Berlin, 10. Februar. Wir haben gestern unsere Bestrebung darüber ausgesprochen, daß unsere Gesetzgebung sich nicht durch eine nahe

liegende Consequenz hat bewegen lassen, dem Einkommen der Pfarreien, Schulen und milden Stiftungen durch die Umwandlung der ihnen zustehenden Naturalabgaben in Geldrenten Nachtheile zuzufügen, die mit der Entwerthung des Geldes immer fühlbarer geworden wären. Es ist im allgemeinen Interesse, daß wir diese Stiftungen ungeschmälert in ihrem Einkommen, und in ihrer Selbständigkeit erhalten, und darum lassen wir ihnen gern ihren bunten Zubehör von Real-Lasten, statt, daß wir sie für den, durch die Ablösung entstehenden Schaden auf den allgemeinen Staatsseckel verweisen.

Die fortschreitenden Bedürfnisse der Zeit sind die dringende Veranlassung, nicht allein unverkürzt zu erhalten, was uns an Stiftungen und Fonds für die ideellen Zwecke des Volkslebens die Vorzeit überliefert hat, sondern auch an die Verbesserung des Einkommens Derjenigen zu denken, die ihr Leben und ihre Wirksamkeit dem schweren Berufe der Erziehung und des Unterrichts widmen. Wenn jetzt so viel die Rede ist von der Verbesserung der Beamtengehälter, so hoffen wir, wird man vor Allem auch der Lehrer nicht vergessen. Diese werden freilich vorzugsweise auf die Einnahmen der Communen verwiesen werden, welchen sie unmittelbar dienen, und die von ihrer Wirksamkeit zunächst die Früchte ernten, und es ist dankbar anzuerkennen, daß die Regierung durch häufige Erlasse den Communen ihre Pflichten, für die Besserung der Lehrergehälter zu sorgen, in Erinnerung bringt; auch sind heilsame Folgen dieser Erlasse bereits hier und dort erkennbar.

Es ist zu wünschen, daß die Communalbehörden der Hauptstadt hierin mit einem guten Beispiel vorangehen. Gehen wir etwas näher ein auf die hiesigen Verhältnisse! Nachdem die Klagen auch der höheren Unterrichts-Anstalten über die Unzulänglichkeit der Lehrergehälter und über den mißlichen Umstand, daß die Lehrer sich nur durch Zeit und Kraft zersplitternden Neben-Erwerb einen standesgemäßen Unterhalt sichern könnten, immer lauter geworden waren, gab die Regierung auch den Berliner Communalbehörden die dringende Veranlassung, das Schulgeld für ihre Gymnasien und Realschulen zu erhöhen. Die Frequenz der Anstalten hat darunter nicht gelitten. Die Erwartung ist wohl gerechtfertigt, daß die hieraus erwachsende Mehr-Einnahme der Stadt nicht für andere Bedürfnisse verwendet, sondern lediglich für den Zweck verausgabt werde, zu welchem allein eine Mehrbelastung der Familien, die ihre Kinder in diese Anstalten senden, dringend und gerecht erschien, also für die Verbesserung des Einkommens der Lehrer. Provisorisch sind mit Anfang dieses Jahres mehrere Gehaltsverbesserungen eingetreten, es ist zu hoffen, daß diese Angelegenheit bald zu einer definitiven und für die Lehrer noch geläufigeren Ordnung gelange.

Wir gehen zu dem Elementarschulwesen über. Hier finden wir in der Hauptstadt die eigenthümliche Erscheinung, daß das Elementarschulwesen größtentheils von Privatanstalten besorgt wird. Nicht allein die meisten Mittelschulen (höhere Knabenschulen) und fast sämtliche höhere Töchterschulen, sondern bis auf 15 Communal Schulen ist das ganze Elementarschulwesen in den Händen von Privaten. An diesen Privatanstalten sind etwa 420 Lehrer und 180 Lehrerinnen thätig, während an den 15 Communal Schulen und den Schulen einiger Waisen-Anstalten 150 Lehrer beschäftigt sind. Von den Kindern, die in Berlin freien Schulunterricht genießen, kann daher nur die kleinere Hälfte, etwa 10,000 in den Communal Schulen untergebracht werden, andere 12,000 sind in den Privatschulen untergebracht, wo die Commune für sie ein jährliches Schulgeld von 6 Thalern bezahlt. Die Lehrer an diesen Privat-Anstalten, obwohl sie mittelbar der Commune dienen, indem sie die von ihr überwiesenen Kinder unterrichten, haben doch keinen Anspruch an die Commune, sie sind meist auf ein Einkommen von 16—20 Thlr. monatlich, und wenn ihre Kräfte zu einer größeren Stundenzahl ausreichen, von 20—25 Thaler angewiesen. Aus ihnen wählt die Leitung des städtischen Schulwesens die Tüchtigsten, um sie als Communal-Lehrer anzustellen; da aber der nothwendige Ersatz für die Zahl der Communal-Lehrer jährlich nur etwa fünf beträgt, so ist ersichtlich, daß nur Wenigen und erst nachdem sie eine längere Reihe von Jahren an Privatschulen unterrichtet haben, diese Gunst zu Theil werden kann.

Die Commune hat nun jedenfalls die Pflicht, für diese Lehrer, die sie in ihren unmittelbaren Dienst zieht, auskömmlich zu sorgen. Verbessert sie deren Gehalt, so müssen früher oder später die Privatschulen nachfolgen. Es ist doch eines der schwersten Amter, dem sich Jemand widmen kann, wenn er 24—32 Unterrichtsstunden wöchentlich vor einer Klasse, die zwar gesetzlich nur 75—80 Schüler enthalten soll, die aber oft 100 und mehr Schüler zählt, halten muß, wenn er Kinder erziehen soll, die oft aus den niedrigsten und verdorbensten häuslichen Verhältnissen hervorgehen! Wenn man nun solche Lehrer auf ein ganz unzureichendes Einkommen beschränkt, wenn man sie nöthigt, um nur kümmerlich mit ihren Familien bestehen zu können, sich noch mit Nebenstunden zu überbürden, und von einem Ende der Stadt nach dem andern zu laufen, so reißt man die besten Kräfte frühzeitig auf, so kann man dem Nachtheil nicht wehren, daß die Lehrer ihrem Hauptberufe nur mit halbem Herzen gehören, und man wird darauf verzichten müssen, das Elementarschulwesen der Hauptstadt auch nur auf gleiche Höhe mit demjenigen der Provinzialstädte zu bringen. An tüchtigen Kräften und Talenten in der Elementar-Lehrerwelt

hat unsere Hauptstadt keinen Mangel, aber die äußeren Mittel sind zu knapp zugemessen, und unsere städtische Vertretung scheint hier zu kargen, wo sie doch vor Allem etwas freigebiger sein sollte!

Im Jahre 1849 nahm die städtische Schuldeputation einen Anlauf, der allgemein mit Freuden begrüßt wurde; sie nahm sich vor (wenn auch hierdurch die Lehrer kein Anrecht erwarben), die Gehälter der Communal-Lehrer während der ersten zwölf Dienstjahre von drei zu drei Jahren, während der folgenden zwanzig Dienstjahre von fünf zu fünf Jahren um 50 Thlr. zu erhöhen. Aber im Jahre 1855 nahm die Stadtverordneten-Versammlung einen „Normal-Besoldungs-Etat“ mit Beifall auf, über dessen Schicksal und Gültigkeit, da er wohl bei der Regierung auf Schwierigkeiten stieß, wir zwar noch nichts definitives erfahren haben, der aber die freigebigen Vorsätze vom Jahre 1849 theilweise wieder zurücknahm. Denn er stellte ein Gehalts-Minimum fest, wie es zu den heutigen Lebensmittels- und Miethspreisen in keinem Verhältniß steht, er theilte den drei untersten Gehaltsstufen so viel Stellen zu, daß die Dienstzeit eines Menschenalters dazu gehörte, um eine Besoldung von 400 Thlr. zu erlangen, und wies dagegen den oberen Stufen möglichst wenige Stellen zu; er entzog den ersten Klassen-Lehrerstellen freie Wohnung oder Miethsentschädigung, verringerte die Zahl der Hauptlehrerstellen, und nahm keine Rücksicht auf die Zahl der zu ertheilenden Unterrichtsstunden u. s. w. Es ist nicht unser Zweck, hier genauer auf die Prüfung dieses Etats einzugehen, über dessen Gültigkeit uns nichts bekannt ist; nur Eine Bemerkung sei noch gestattet. Wenn man im Jahre 1844 als Gehalts-Minimum für einen Communal-Lehrer 240 Thlr. als genügend ansah; so können heute 240, oder wie jener Etat wollte, 250 Thlr. nicht mehr als ausreichend angesehen werden. Dieser Gehalt steht in keinem Verhältniß zu den jetzigen Lebensmittels- und Miethspreisen mehr. Die eintretenden Communal-Lehrer sind keine blutjunge Leute, sie sind oft 10—15 Jahre an Privatschulen beschäftigt gewesen, und haben meist einen Hausstand gegründet. Außerdem reduciren sich ihre Einkünfte wesentlich dadurch, daß sie jetzt verpflichtet sind, für den Pensionsfonds und für die Communal-Wittwen-Kasse (ein allerdings sehr wohlthätiges Institut) sich starke Abzüge gefallen zu lassen; und wenn nach dem Normalbesoldungs-Etat der unterste städtische Beamte mit 300 Thlr. eintreten sollte, so finden wir es billig, daß man einen Lehrer nicht geringer dotire!

— Man hat in Berlin, und auch wohl andern Orts, in den letzten Zeiten sogenannte Normal-Etats aufgestellt. Man sagt, daß hier oder da dieser Normal-Etat den Lehrern dadurch empfohlen sei, daß durch denselben ihnen eine Verbesserung ihrer Lage — oder ihrer Aussichten verheißen sei,

den Stadtverordneten aber im Gegentheil dadurch, daß ihnen bewiesen werden konnte, im Grunde genommen erspare die Stadt bei dem neuen Etat doch jährlich noch einige hundert Thaler. Wie es sich mit dem Berliner Normal-Etat verhält, wissen wir nicht. Wir wissen nur, daß die städtischen höhern Lehranstalten jährlich erhebliche Summen an die Stadtkasse als Ueberschüsse abführen müssen, während die Lehrergehälter so beschaffen sind, daß nur ausnahmsweise ein Lehrer auch nur an Einer Anstalt dient.

Hören wir nur ein Beispiel, wie es mit der Verbesserung aussieht. Die *Spen. Ztg.* schreibt: In der letzten Zeit ist wiederholentlich in öffentlichen Blättern von den hier beabsichtigten Verbesserungen der Lehrerstellen, so wie der damit verbundenen Normirung der Gehälter gesprochen und manche verschiedene Ansicht darüber geltend gemacht worden, indem man einerseits darin eine wesentliche Verbesserung sah, andererseits dagegen dies als einen reinen Irrthum bezeichnete. Als Beispiel wurde das Friedrich-Werdersche Gymnasium angeführt, wo der verheißene Normal-Etat der Hauptsache nach ins Leben getreten ist. Inzwischen ist der Streit über die für die Lehrer dadurch herbeigeführten Vortheile noch lebhafter dadurch geworden, daß nach der bekannten Verordnung des Ministers der geistlichen Angelegenheiten von Michaelis 1856 ab das Schulgeld in den Gymnasien von 20 auf 24 Thlr. erhöht worden ist, und zwar in der bestimmten Absicht, diesen Mehrbetrag den Lehrern zu Gute kommen zu lassen, weil in Bezug auch auf das Bedürfniß und den guten Willen, dasselbe zu befriedigen, von keiner Seite Zweifel gehegt wird, sondern nur darüber die Frage sein kann, woher die Fonds zu nehmen sind. Daß aber die Gehälter nicht übertrieben groß waren, läßt sich daraus ersehen, daß noch in diesem Augenblick z. B. ein Lehrer (und andere im Verhältniß) nach zwölfjähriger Dienstzeit und neunjähriger Anstellung 600 Thlr. erhält; ja einer von den ältesten Lehrern, der jetzt dreißig Jahr an städtischen Gymnasien, davon 27 am Fr. W. dient, und vom zweiten Jahre an in Prima und überhaupt in den obersten Klassen unterrichtet, hat es bis zum 1. Oktober 1855, eine Kleinigkeit aus Privatstiftungen ausgenommen, erst auf 750 Thlr. gebracht. Dies sind ziemlich schlagende Thatfachen und wir zweifeln also auch gar nicht an dem besten Willen der städtischen Behörden, die Lage der Lehrer zu verbessern; allein es liegt in der Natur der Sache, daß bei solchen Vergünstigungen der Verleiher etwa eingetretene oder eintretende Lasten nicht so genau in's Auge faßt, als der Empfänger, der nur zu sehr auf genaue Rechnung und Abwägung seiner pecuniären Mittel angewiesen ist. Berechnet man nun genau und scharf die Verbesserungen, so wie die neuen Lasten, so ist der Ueberschuß allerdings nicht groß, und wir müssen

denen, die letzteres hervorgehoben haben, Recht geben, wenn wir auch wünschten, daß man überall die Sache ihrer selbst willen behandeln und nicht zur Polemik benutzen möge, schon aus dem einfachen Grunde, weil jedenfalls die am meisten Betheiligten dabel am schlechtesten wegkommen, denn letzten Endes behalten beide streitenden Parteien Recht, und jene allein fühlen die Schläge. Eine solche Wendung ist nur zu sehr zu fürchten, da sich ein Prinzipienstreit über den sechsten Thaler erhoben hat, und alle Welt weiß, wie schlimm es den Klienten geht, wenn sich die Patrone um Prinzipien streiten. Wir wollen die Sache so objectiv als möglich darstellen. Zuerst hat die N. Pr. Z. Nr. 210. 1856 die Sache in Anregung gebracht, und zur Ergänzung wegen der seit dem 1. Januar eingetretenen Gehaltsverbesserungen in Nr. 20. d. J. einen zweiten Artikel nachgesendet. Fakta und Zahlen sind richtig und zeugen von Sachkunde. Wir recapituliren hier für die, welche nicht nachlesen wollen. Bis zum Schlusse v. J. betrugen die Gehaltszulagen 730 Thlr. Davon muß wegen neuer Lasten abgerechnet werden 1) Miethsteuer (seit 1850) von 14 ordentlichen Lehrern, zu 160 Thlr. die Wohnung, 199 Thlr., 2) durch die Verpflichtung zu den Pensionsbeiträgen 162 Thlr., 3) der Abzug von $\frac{1}{12}$ des Gehalts bei der Anstellung oder der respectiven Verbesserung beim Aufsteigen, was als Durchschnittssumme in einem Raum von 25 Jahren auf 36 Thlr. jährlich nach den für solche Dinge obwaltenden Grundsätzen angenommen ist, 4) die zwanzigste Stunde, denn während nach früherem Gebrauch nur 19 Stunden als pflichtgemäß gefordert wurden (ja wir erinnern uns der guten Zeit, wo man selbst zu 18 Stunden keine böse Miene machte) sind jetzt 20 Stunden für jeden durch die Vocation ausdrücklich gefordert, was bei den 13 dazu verpflichteten Lehrern bei dem mäßigen Ansatze von 24 Thlr. die Stunde, ein Honorar, für welches wenige freiwillig dazu geneigt sein möchten, 312 Thlr. ausmacht. Ja Manchem dürfte dies entschiedenen Verlust bringen; denn, wer die Schwierigkeit kennt, welche es bei der Anfertigung des Lectionsplans kostet, da die meisten Lehrer Unterricht an andern Anstalten geben, ihnen die freie Zeit dafür zu verschaffen, der wird begreifen, wie eine Stunde mehr in der Woche oft unüberwindliche Hindernisse schafft und den Betheiligten zu empfindlichen Opfern zwingt; und doch dürfte es in Berlin rein unmöglich sein, aus öffentlichen Fonds die Lehrer so zu stellen, daß sie jene Nebeneinnahmen nicht bringend nöthig hätten. — Da sich nun die Summe der nachtheiligen Posten auf 709 Thlr. beläuft, so wäre die ganze bis 1856 erfolgte Verbesserung in der Einnahme der Lehrer nur auf etwa 20 Thlr. anzuschlagen, wovon noch etwas abgerechnet werden muß, da 5) statt eines sogenannten Gnaden-Halbjahrs durch die neuen Bestallungen nur ein Vierteljahr

gewährt ist, was auch noch eine Verkürzung in sich schließt. Dies sind Zahlen, gegen die schwer etwas einzuwenden sein dürfte.

Nun besteht aber für das Fr.:Wtlh.:G. ein jährlicher Fonds von 500 Thalern zur Abfindung für den vierten und fünften Thaler, eine Abfindung, durch welche die Lehrer gegen andere z. B. des Berl. Gymn., recht sehr im Nachtheil sind, wo bei nicht größerer Frequenz die Vergütung, wenn wir nicht irren, mindestens 80 Thlr. beträgt. Von diesen 500 Thlrn. gehen aber noch die Vertretungs-Stunden ab, so daß sich eine Durchschnittssumme von 378 Thalern für die Lehrer als Gratification herausstellt. Wenn auf diese, wie verlangt worden ist, verzichtet werden soll, so erhebt sich der Betrag der Verkürzungen allerdings auf 1087 Thlr., wodurch also für die Kasse ein Ueberschuß von mehr als 350 Thalern erwachsen würde. Ja dieser Ueberschuß wird noch durch die Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl von 32 St. auf 30 St., was für das Fr.:W.:G. 1152 St., also nach dem Satze für Extrastunden 576 Thaler macht, um diese letztere Summe vermehrt. Nun ist freilich vom 1. Januar an eine Erhöhung der Gehälter von 405 Thlrn. eingetreten, welche aber keineswegs nach jenem bedeutenden Ueberschusse bemessen ist, denn die wirklichen Verbesserungen, wenn der oben erwähnte Gratificationsfond in der That eingezogen werden sollte, betragen 1105, die Einbußen 1087 Thlr., also nicht viel mehr als zur Deckung nöthig ist, während durch den sechsten Thaler eine Mehreinnahme von mehr als 1500 Thalern erreicht wird. Daß jedoch die Gehälter vor diesen Aenderungen keineswegs nach billigen Grundsätzen und heutigen Lebensbedürfnissen zu hoch normirt waren, glauben wir oben erwiesen zu haben. Unter diesen Umständen dürfte es immerhin billig erscheinen, wenn der Betrag des sechsten Thalers den Lehrern, wie es in der Absicht des Ministers lag, zu Gute käme. Dies würde vor allen Dingen der Anstalt selbst, und also der dieselbe besuchenden Jugend, zum Vortheil gereichen, weil alsdann schon eher die Lehrer im Stande sein möchten, ohne Nebenbeschäftigungen der Schule ihre Kräfte zu weihen, ein Ergebniß, welches selbst zu erheblichen Opfern berechtigen würde. Da aber die Sache so laut für sich selbst spricht, so können wir nur wünschen, daß bei der Erledigung derselben Alles fern bleibe, was sich nicht auf ihre Zweckmäßigkeit an und für sich bezieht.

— Köln, 27. Februar. In Köln kam die Gehalts-Sache der Lehrer am 27. Februar in der Stadtverordneten-Versammlung vor. Der Vorsitzende gab Mittheilung von einem Erlaß der Königlichen Regierung, durch welchen diese Behörde dasjenige, was zur Aufbesserung der Gehälter der an den städtischen Elementarschulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen durch das Schul-Budget pro 1857 geschehen ist, als unzulänglich bezeichnet

und zugleich der Verwaltung auf Grund des §. 84 der Städte-Ordnung vom 15. Mai v. J. aufgibt, zur Ergänzung des Fehlenden die Summe von 2059 $\frac{1}{6}$ Thaler nachträglich auf das Budget zu bringen. Diese Mittheilung veranlaßte eine lange Discussion. Die Majorität des Collegiums war entschieden der Meinung, daß die Vertreter der Stadt ihren guten Willen, die Gehalts-Bezüge des Lehrpersonals zu erhöhen, durch die seit einigen Jahren, namentlich aber durch die in dem Budget des laufenden Jahres erfolgten Bewilligungen, vollgenügend an den Tag gelegt hätten; daß es jedoch, in Anbetracht der städtischen Finanzlage, keineswegs als nothwendig zu erachten sei, die von der Königlichen Regierung festgestellten Normal-Gehaltsätze sofort zu erreichen; vielmehr müsse es genügen, wenn dies allmählig geschehe. Bemerkt wurde u. A. auch, daß die hohe Staats-Regierung selbst, obwohl sie die Unzulänglichkeit ganzer Kategorien von Beamten-Gehältern vollständig anerkenne, trotzdem mit Aufbesserung derselben nicht sofort beginne, vielmehr gezwungen sei, dem einstweiligen Mangel an verfügbaren Fonds Rechnung zu tragen. Ähnliche Rücksichten müßten auch bei der ungünstigen Finanzlage unserer Stadt Platz greifen, indem es vorerst unthunlich erscheine, die Steuerkraft der Bürger noch mehr, als jetzt schon der Fall sei, anzuspannen. Von der Minorität des Collegiums wurde dagegen die Angemessenheit einer sofortigen Aufbesserung der Lehrer-Gehälter anerkannt, auch bemerkt, daß die Durchschnittsätze der hiesigen Lehrer-Be-soldungen gegen jene der Nachbarstädte Aachen und Bonn um ein Erhebliches zurückständen. Nach lebhafter Debatte beschloß die Versammlung mit 17 gegen 5 Stimmen, also mit bedeutender Majorität, gegen die oben erwähnte Anordnung der Königl. Regierung auf die Entscheidung des Herrn Ober-Präsidenten der Rheinprovinz zu recurriren.

— Wie aber, fragen wir, wäre den Lehrern, oder richtiger gesagt, dem Dienstpersonal, also dem Dienst an der Schule zu helfen? Wir glauben, nur durch die Organisation der Schulgemeinde und durch Verstattung derselben zur Ausübung ihres naturgemäßen Rechts. Dann werden sich die Beihülfen des Staats und der bürgerlichen Gemeinden auf das angemessene Maß reduciren, die Last wird von unwilligen Schultern abgewälzt und auf bereitwillige und leistungsfähige übertragen sein. Aber freilich, Staatsdiener müssen die Lehrer nicht sein wollen, und dabei große Gehälter beanspruchen.

— [Ueber die Revisionen der schlesischen Gymnasien] stellt ein Bericht im Jan.-Heft der Mügelschen Gymnasialzeitschrift die in den betr. Programmen enthaltenen Notizen zusammen. Für uns ist dabei vornehmlich eine Mittheilung von Interesse gewesen, und da wir bei unsern Lesern ein gleiches voraussetzen dürfen, so geben wir sie hier wieder. An der Fr.-W.-Schule hatte Herr Schulrath Scheibert als deren Director

wöchentlich drei gemeinsame Schulanachten eingerichtet; die Morgenandachten des Montags und Donnerstags hielten (u. hielten) die Lehrer der Reihe nach, die Schlußandacht des Sonnabends der Director selber. Daß es ihm bei seiner Auslegung des Evangeliums vom folgenden Sonntage außer auf die unmittelbare Erbauung und die Stärkung des Bewußtseins von der Eingliederung der Schule in die Kirche auch darauf ankam die rechte Einmütigkeit des Lehrcollegiums herbeizuführen und die Einheit von dessen erziehlcher Thätigkeit zu gründen auf den einen Grund, außer welchem kein anderer gelegt ist, das wird den Lesern der Revue augenblicklich klar sein, sobald sie sich etwa an die Abhandlung aus 1855: „Wie bilden sich Lehrercolliegen?“ erinnern mögen oder an den betr. Abschnitt aus dem Buch: Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule. Gerade mit solchen gemeinsamen Andachten hat nun H. Scheibert als Schulrath seine Revisionen in Schlesien — ob gerade alle, ist aus dem Bericht nicht ersichtlich — geschlossen. So heißt es z. B. im Programm des M. M. Gymn. in Breslau: „Am Schluß des vormittäglichen Unterrichts am 8. December versammelte Herr Schulrath Scheibert die Lehrer und Schüler zu einer gemeinsamen Andacht in dem großen Saale. Nach dem gemeinsamen Gesange der beiden ersten Verse des Liedes: „Liebster Jesu, wir sind hier“ folgte ein Gebet und die Vorlesung des Evangeliums des nächsten Sonntags. Darauf sang die erste Singklasse den ersten Chor aus Handels Messias, worauf Herr Schulrath Scheibert das Evangelium auslegte und mit einem Gebet schloß. Darauf folgte der gemeinsame Gesang des letzten Verses aus dem genannten Liede.“

Wir, die wir den Segen dieser Andachten an unserer Anstalt und an uns Jahre lang reichlich erfahren, sehen in seinem Thun noch mehr als bloß eine praktische und somit die eindringlichste Anempfehlung solcher Einrichtung. Geistliche Dinge — u. die Erziehung in der Schule und der ganze Dienst an der Schule von Seiten der Lehrer wie der Schüler, wie nicht weniger von Seiten der Revisoren und Inspectoren ist doch wohl auch ein geistliches Ding — wollen geistlich gerichtet sein. Schüler, Lehrer und Revisor werden in der gemeinsamen Andacht den Ausdruck davon gesehen haben, daß sie alle Glieder an einem Leibe sind, verbunden mit einander nicht bloß durch eine Schulordnung, ein Reglement und eine Dienstinstruction, sondern durch das sanfte Joch dessen, der uns berufen hat, die Kindlein zu ihm kommen zu lassen, und der uns Lehrer durch unser Amt will an unserm inwendigen Menschen wachsen lassen. Wenn nun Schulrevisionen mit einer gemeinsamen Andacht beschlossen werden, so sehen wir darin zwar nicht den einzig möglichen, aber doch den natürlichsten und vielleicht den wirksamsten Ausdruck der Gedanken, die wir hier angedeutet haben.

— [Höhere Bürgerschulen.] Programme 1856. Königsberg höhere Burgschule. Director Dr. Büttner. Abhdlg.: Ueber die Umschiffung Afrika's im Alterthum, vom Oberlehrer Dr. Ohlert.

— — Löbenichtsche h. B. Dir. Dr. Schmidt. Abhdlg.: Die höhere Bürgerschule, Antrittsrede des Directors.

— Elbing, Dir. Dr. Herzberg. Abhdlg.: Francesco Filelfo, dargestellt aus seinen Briefen. v. Schulz.

— Tilsit, Dir. Condit. Abhdlg.: Der Zeichenunterricht in der Realschule zu Tilsit, von F. Kleffel, Hofmaler.

— Insterburg, Dir. Schweiger. Abhdlg. über den Zusammenhang von Schuld und Strafe, eine theologisch-historische Abhandlung von Dr. Kraffert.

— Graudenz, Dir. Jacobi. Abhdlg.: De Graecorum adverbiorum comparatione, von Dr. Lenz.

— Culm, Rector Köhler. Abhdlg.: Das Leben der Seele, ein Scherflein zur Vermittelung der Gegensätze im Wissen und Wollen der Lehrer, von Dr. Steinmüller.

— Danzig, Petrischule, Dir. Dr. Strehlke. Abhdlg.: Lebenszeichen vorweltlicher, im Bernstein eingeschlossener Thiere, vom Oberlehrer Menge.

— — St. Johannisschule, Dir. Dr. Löschin. Abh. Justus Byrg als Mathematiker und dessen Einleitung in seine Logarithmen, von Oberlehrer Dr. Gieswald.

— Frankfurt a. D. Dir. Wiede. Abhdlg.: Ueber verschiedene mathematisch-physikalische Probleme, von Dr. G. Emsmann.

— Fraustadt, Dir. Krüger. Abhdlg.: Die Idee der Unsterblichkeit in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Vom Oberlehrer Dr. Merschmann.

— Berlin. [Einweihung und General-Versammlung der deutschen Pestalozzi-Stiftung.] Die durch die öffentlichen Blätter auf den 1. Oktober v. J. von dem Verwaltungsrathe der „deutschen Pestalozzi-Stiftung“ anberaumte erste General-Versammlung der Mitglieder und Wohlthäter fand am genannten Tage in dem „Pestalozzi-Stifte“ ins Pankow statt. Ihr ging eine kirchliche Feier in der Kirche des Dorfe vorher. Nach einleitendem Gesange hielt der Ortsprediger, Hr. Ramdohr, die Liturgie ab, die Zöglinge des Stifts sangen die dazu gehörigen Melodien, Herr Pred. Dahms, Mitglied des Verwaltungsraths, hielt hierauf die Weihepredigt. Zum Schlusse der kirchlichen Feier sangen die Zöglinge unter Mitwirkung Berliner Lehrer eine geistliche Motette. Das Ganze machte einen wohlthätigen, erhebenden Eindruck. Hierauf begab sich die Versamm-

lung, an welcher auch Frauen aus Berlin und Pankow Theil nahmen, nach dem festlich geschmückten Stiftungsgebäude, vor welchem die Zöglinge, von Lehrern unterstützt, vierstimmig einen Choral sangen. Hierauf eröffnete der Vorsitzende des Verwaltungsraths, Hr. Präsident Lette, die Generalversammlung. Aus seinem Berichte, der sich über die Entstehung, den Fortgang, den Zweck und den gegenwärtigen Zustand der Stiftung verbreitete, entnehmen wir folgende Notizen: Die Wiederkehr des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzi's am 12. Januar 1846 erregte in Verehrern desselben und seiner Bestrebungen den Gedanken einer in seinem Geiste zu errichtenden Stiftung zur Erziehung von physisch oder moralisch verwaisten Kindern, besonders aus dem Lehrerstande. Der zu diesem Zwecke von fünfzig Männern, unter welchen sich berühmte Namen meist noch jetzt lebender Schulmänner aus allen Theilen Preußens, wie aus den meisten deutschen Ländern befanden, erlassene Aufruf brachte in den ersten Jahren zwar eine erhebliche Summe zusammen, wozu vorzugsweise die Lehrer, demnächst viele einzelne Personen, auch Städte (unter jenen der Herzog von Meiningen, unter diesen die Stadt Magdeburg mit 500 Thlr.) beitrugen, zu welcher indes auch nach Errichtung des Statuts im November 1847 noch durch mehrere Jahre gesammelt werden mußte, um die nöthigen Mittel zu erlangen. Erst 1850 konnte zum Ankauf eines 10 Morgen großen Grundstücks mit einem Wohnhause geschritten werden, woran ein neues Gebäude angebaut wurde, zu dem man in genanntem Jahre den Grundstein legte. Zu Weihnachten desselben Jahres wurden die ersten Zöglinge aufgenommen; mit der Aufnahme des 25. in dem gegenwärtigen Jahre ist die erste Familie der Stiftung statutenmäßig vollständig begründet und der provisorische Verwaltungsrath könne nunmehr nach Erfüllung seiner Aufgabe sein Mandat in die Hände der Generalversammlung niederlegen. Unter den jetzigen 25 Zöglingen (12 aus Berlin) befinden sich 10 Lehrersöhne aus den verschiedenen Provinzen des Preussischen Staats, auch ein Zögling aus Meiningen. Noch fehlt es der Stiftung an Kapitalien; erst ein Kapital von 800 Thalern verdankt sie einem unbekannten Wohlthäter; sie erhält sich allein durch die Gaben ihrer beitragenden Mitglieder und Wohlthäter, deren überwiegende Mehrzahl unserer Residenzstadt Berlin angehört. Am Schlusse seines Vortrages wies der Vorsitzende auf die großen Staatsmänner hin, welche 1807 ff. die Wiederbelebung des Preuß. Nationalgeistes, wie die Volkserziehung auf die Grundsätze des Pestalozzi'schen Systems zu gründen bestrebt waren. Ein kurzer Vortrag des Kassiers der Stiftung, des Schulvorstehers Draeger, der auf den umfangreichen, an ansprechenden Bemerkungen reichen Vortrag des Vorsitzenden folgte, gab eine nach den verschiedenen Titeln der Jahresberichte geordnete allgemeine Uebersicht sämt-

licher Einnahmen und Ausgaben, welche mit etwa 19,000 Thalern abschließen. Hierauf charakterisirte der Prof. Kalisch die Art der Erziehung in dem Pestalozzi-Stifte, die Verbindung der Arbeit mit dem Unterrichte und den pädagogischen Werth der ersteren, wie der Erziehung nach Pestalozzi's Grundsätzen und Absichten nicht nur für die Vergangenheit, sondern für alle Zeiten. Den Schluß der Verhandlung bildete die Wahl der 15 Mitglieder des definitiven Verwaltungsraths. Der Berichterstatter hofft auf die Erfüllung des von dem Vorsitzenden warm empfohlenen Wunsches, daß die Pestalozzistiftung, welche unter der unmittelbaren Aufsicht des k. Schul-Collegiums der Provinz Brandenburg steht, dessen Director, der Geh. Regier.-Rath Heindorf, zugleich Curator der Stiftung, die Generalversammlung durch seine Gegenwart beehrte, sich der fortgesetzten lebhaften Theilnahme von Seiten ihrer Freunde und Wohlthäter, namentlich auch des gesammten Lehrerstandes, welcher sich mit Recht dem edlen Schweizer dankbar verpflichtet fühlt, zu erfreuen haben werde. Jedermann kann sich durch den Besuch der Anstalt von ihrer Beschaffenheit und ihrem Gedeihen überzeugen.

— — [Das Taubstummen-Bildungswesen der Monarchie.]

Der General-Inspector des gesammten Taubstummenwesens im preussischen Staate, Director Saegert, giebt folgende dankenswerthe Auskunft über das Taubstummen-Bildungswesen in der Monarchie. Es finden sich in derselben 25 Taubstummenschulen und Institute, und zwar: in Berlin, Königsberg in Preußen, Angerburg, Marienburg, Braunsberg, Posen, Breslau, Liegnitz, Ratibor, Stettin, Stralsund, Halle, Weissenfels, Erfurt, Halberstadt, Petershagen, Buren, Soest, Langenhorst, Köln, Aachen, Kempen, Mors, Brühl, Neuwied. Seit 1834 finden statistische Verzeichnungen aller Taubstummen im Königreich statt und ergaben in jenem Jahre 10,239 Taubstumme beiderlei Geschlechts, zuletzt 1852: 12,630. In Bezug auf das Zahlenverhältniß stehen die Blinden den Taubstummen ziemlich gleich, mit dem Unterschiede, daß die Zahl der ersteren vorzugsweise mit dem höheren Alter wächst, während die Merkmale der Taubstummheit schon in den jugendlichen Altersstufen mit Bestimmtheit hervortreten. Grund ist, daß der Mangel der Sprache sich auch schon bei verminderter Gehörfähigkeit kundgiebt, die Verminderung der Sehkraft bis zum Erblinden erst im Laufe des Lebens erfolgt. Rücksichtlich des Grades reihen viele Abstufungen von der Schwerhörigkeit bis zur völligen Taubheit, letzter wiederum ist angeborene oder erworbenene. Unter 145 taubstummen Kindern die Herr Saegert näher geprüft, fanden sich 46 angeblich von Geburt taubstumm, 40 in Folge von Krankheiten. Die exanthematischen Kinderkrankheiten spielen eine wichtige Rolle bei den Gehörleiden, namentlich sind Erkältungen während dieser Periode sehr gefährlich. So findet

man viele Taubstumme in den sumpfigen moorigen Gegenden Preussens, ebenso in den Ober-, Warthe-, Neze- und Obrabrüchen, im Spreewalde, im Havellande und der Grafschaft Ruppin. Congestionen nach dem Gehirn, die sogenannten Gehirnentzündungen im Verlaufe von Zahnkrankheiten innerhalb der drei ersten Lebensjahre bewirken ebenfalls Taubheit oder Blödsinn. Von den oben angeführten 46 Fällen sind zu zwei Dritttheilen vielleicht Scrophelkrankheit die Ursache. Endemische Gründe sind ebenfalls anzunehmen; so hat Herr Saegert in den Jahren 1853—1855 fast sämtliche Provinzen des Staates bereist, um das Taubstummenwesen zu revidiren, und eine seltene Uebereinstimmung der Erscheinungen zwischen Oberschlesien, den gebirgigen Districten Westphalens, in der Haardt, Egge, den Lippischen Bergen, dem Wesergebirge, der Osnick, so wie den Districten der Eifel und im Thüringischen gefunden. Dabei ist es Thatsache daß in denselben Gegenden auch cretinische Anlage vielfach vorkommt, daß der Boden Kalkstein enthält und unter diesem Salzlager sich hingziehen, daß ferner das Brunnen- und Quellwasser einen sehr bedeutenden Niederschlag beim Kochen giebt, welchen die Leute Topfstein nennen, und daß dieser viele Kalktheile enthält. Was die technische Ausbildung der Taubstummen und ihre Stellung im bürgerlichen Leben betrifft, so ist durch Cabinetsordre vom 16. Juni 1817 den resp. Meistern für das Auslernen eines Taubstummen eine Prämie von 50 Thln. ausgesetzt; durch Ministerialrescript vom 31. August 1834 ward diese Gnadenbewilligung auch auf taubstumme weibliche Lehrlinge ausgedehnt, ist indessen vom Handelsministerium unter dem 24. Februar 1852 nur auf solche Meister beschränkt, welche zum Halten von Lehrlingen befugt sind. Seit 1840 werden auf den Antrag des Director Saegert mit Genehmigung des k. Provinzial-Schul-Collegii die männlichen Böglinge der hiesigen Taubstummen-Anstalt nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre Nachmittags in technische Beschäftigung gegeben, welche von den betreffenden Meistern als Vorübungszeit der späteren Lehrjahre angerechnet wird. Besonders Begabte besuchen auch den Zeichen-Unterricht auf der Akademie der Künste; sie werden indes ihrer ganzen Auffassungs-, Denk-, und Ausdrucksweise nach, leicht nachahmende Künstler, Kunsthandwerker, aber nicht auch schaffende, weshalb eine strenge Prüfung vorausgeht. Von 123 Taubstummen männlichen Geschlechts, die sich hier selbstständig ernähren, sind als höher ausgebildet aus der Anstalt entlassen: 1 Lehrer der Taubstummen-Anstalt, 3 Kanzlei-Beamte, 37 Künstler und Kunsthandwerker, die übrigen Schneider, Schuhmacher, Tischler, Schmiede u. s. w.

S. Sachsen. [Die Sächsischen Regulative.] Dresden, 19. Februar. Kürzlich ist eine neue Ordnung für die evangelischen

Schullehrerseminare des Königreichs Sachsen erschienen, die außer den allgemeinen auch sehr beachtenswerthe besondere Bestimmungen in den drei Abschnitten: Hausordnung, Lehrordnung, Disciplinar- und Strafordnung enthält, woran sich ein kurzer Anhang über Bildungs-Anstalten für Lehrerinnen schließt. Als Aufgabe der Seminare wird §. 1 gestellt: „für den öffentlichen Schul- und Kirchschuldienst einen kenntnißreichen, sittlichen, christlich = gläubigen und kirchlich = gesinnten, zu allen Obliegenheiten des amtlichen Dienstes wohl vorbereiteten Lehrerstand durch Erziehung und Unterricht heranzubilden.“ Um dieses Ziel möglichst sicher zu erreichen, erhalten die evangelischen Schullehrerseminare des Landes eine darauf berechnete, in der Hauptsache übereinstimmende Organisation. Als maßgebender Grundsatz für Handhabung der Hausordnung und speciell für Behandlung des Internats (welches bei allen Seminaren des Landes möglichst bald herzustellen ist) hat zu gelten, „daß dasselbe zwar mit Ernst und strenger Regelmäßigkeit, aber auch mit Weisheit durchgeführt und daß es dazu benutzt werden soll, durch eine feste Lebensordnung die Berufsbildung wie die sittliche Entwicklung zu fördern, ohne die Entwicklung der Individualität und eines tüchtigen Characters innerhalb der Grenzen der Zucht und des Gehorsams zu beeinträchtigen. Durch Lebensgemeinschaft zwischen Lehrern und Zöglingen soll im Seminar vermittelt des Internats das Bild einer christlichen Familie im Großen dargestellt und namentlich jene gesunde und lebendige Frömmigkeit in die Herzen der Zöglinge und in die künftige Ordnung ihres täglichen Lebens eingepflanzt werden, welche eben so fern ist von weichlicher pietistischer Färbung und unverständigem zelotischen Wesen als von religiöser Gleichgültigkeit, von Verweltlichung und träger sinnlicher Versunkenheit.“ In Betreff der Gegenstände des Seminar = Unterrichts ist der Grundsatz aufgestellt, daß hierin eine Vereinfachung und Concentration durch Ausscheldung des Ueberflüssigen und durch Zusammenziehung des an sich oder für diesen Lehrkreis Zusammengehörigen einzutreten habe. Es soll daher von den im Seminar-Unterrichte bisher üblich gewesenem Unterrichtsgegenständen für die Zukunft festgehalten werden der Unterricht in der Religion mit Anschluß der Katechetik, in der deutschen Sprache, in der Geographie und Geschichte, in der Naturkunde und Naturgeschichte, im Rechnen, in den Anfangsgründen der Raumlehre, in der Pädagogik, im Schönschreiben, Zeichnen, Turnen und in der Musik. Dagegen soll in Zukunft der Unterricht in der lateinischen Sprache und in der Logik, als einer für sich bestehenden und selbständig zu behandelnden Disciplin, gänzlich in Wegfall gebracht werden. Endlich soll der Unterricht in der Seelenlehre theils in dem anthropologischen Theile des Katechismusunterrichts, theils in der Pädagogik seine Stelle finden, mit

dieser auch die Volksschulkunde und Anleitung zur Schularbeitsflughelt verbunden, die specielle Methodik aber theils bei jedem Unterrichtsgegenstande selbst berücksichtigt, theils der Pädagogik als Erziehungs- und Unterrichtslehre zugewiesen, theils bei den Uebungen in der Seminarische praktische gelehrt werden. — Für die wie bisher mit jedem Seminare verbunden zu bleibende Seminarische Schule gilt nach §. 42 als Regel, daß alle Seminarische Lehrer, mit Einschluß des Directors, zugleich auch Seminarische Schullehrer sind und die Lehrfächer, welche sie im Seminar behandeln, soweit dieselben dem Elementar-Volksschulunterricht eignen, auch in der Seminarische Schule zu vertreten haben. — Eines besondern Seminarischen Schullehrers bedarf es in Zukunft danach nicht. Ob übrigens anstatt oder nach Befinden neben der Seminarische Schule mit einer Seminarischen Anstalt des Landes versuchsweise ein Rettungshaus für verwahrloste Kinder verbunden werden soll, bleibt weiterer reiflicher Erwägung und Entschliebung vorbehalten. — Da endlich nach Vorgang anderer Staaten auch in hiesigen Landen zu Callenberg bei Lichtenstein seit Kurzem eine Bildungsanstalt für Lehrerinnen (ähnlich der in Drossig bei Zeitz) eröffnet worden ist, so hat man auch in dieser Beziehung vorläufige Bestimmungen getroffen. (N. P. 3.)

— [Regulativ über die Prüfung der öffentlichen Turnlehrer.]

§. 1. Die Prüfungs-Commission wird in Dresden unter dem Vorstehe eines Königl. Commissarius aus dem Ministerio des Cultus und öffentlichen Unterrichts durch einen Lehrer der Anatomie, dormalen den Generalstabsarzt Professor Dr. Günther und den Director der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt Klotz zusammengesetzt.

§. 2. Vor dieser Commission haben die Prüfung Alle zu bestehen, welche eine öffentliche Anstellung als Turnlehrer im Königreich Sachsen erlangen wollen.

Denjenigen, welche auf der Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Dresden vorbereitet sind, ist freigegeben, derselben a) entweder gleich nach Beendigung des Lehrcurfus in dieser Anstalt, oder b) zu einem späteren Zeitpunkte sich zu unterwerfen. — Es bleibt aber vorbehalten, auch bereits Geprüfte, vor dem wirklichen Antritte eines Amtes als Turnlehrer, der praktischen Prüfung (§. 7.) dann nochmals zu unterziehen, wenn es zweifelhaft ist, ob sich dieselben in der Zwischenzeit gehörig fortgeübt haben. (vergl. nachstehend §. 3.)

§. 3. Von den §. 2. unter a. und b. Genannten muß der Nachweis einer vollständigen Benutzung des Lehrcurfus geliefert werden; auch haben diejenigen, welche die Prüfung nicht gleich am Schlusse des Lehrcurfus bestanden haben (§. 2. b.) bei ihrer spätern Anmeldung zur Prüfung Zeugnisse über ihre Wirksamkeit und ihr sittliches und politisches Verhalten in der Zwischenzeit beizubringen.

Die Anmeldung derselben erfolgt bei dem Director der Turnlehrer-Bildungsanstalt.

§. 4. Alle nicht in der Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Dresden Vorbereiteten haben ihre Anmeldung bei dem Königl. Cultusministerium selbst schriftlich zu bewirken und derselben, außer einem Lebenslaufe, Zeugnisse über ihre Vorbildung und

über ihr sittliches und politisches Verhalten beizufügen. Bei den für eine bestimmte Stelle Designirten erfolgt diese Anmeldung durch die betreffende Kreisdirection.

§. 5. In der Regel findet alljährlich eine Prüfung der in Dresden Vorgebildeten statt, zu welcher auch auswärtige Aspiranten zugelassen werden. Außer dem wird in einzelnen Fällen eine besondere Prüfung angesetzt.

§. 6. Die schriftliche Prüfung besteht in einer nicht über zwei Bogen starken Abhandlung über ein Thema aus dem Gebiete des pädagogischen Turnwesens, wodurch dem Candidaten zur Kundegebung der zu seiner Fachbildung gehörigen Kenntnisse Gelegenheit gegeben werden soll. Es wird dazu ein Zeitraum von vierzehn Tagen gewährt; die auswärtigen Examinanden erhalten die Aufgabe mit der Citation zur Prüfung.

§. 7. Bei der praktischen Prüfung hat der Candidat eigene Fertigkeit in den hauptsächlichsten und für Schulen aller Gattungen gebräuchlichen Turnübungen, sowie seine Lehrgeschicklichkeit durch eine Probelection darzulegen.

§. 8. Die mündliche Prüfung bezieht sich A) auf Anthropologie, und zwar auf a) allgemeine Knochenlehre, insbesondere Kenntniß der Gelenke und Einanferfügungen des Knochengerüsts, der daraus hervorgehenden Bewegungsmöglichkeiten und der dabei in Betracht kommenden Bänder und Knorpel; b) Uebersicht des willkürlichen Muskelsystems und klare Anschauung von der Lage und von der Wirksamkeit der einzelnen zur willkürlichen Bewegung des Stammes und der Gliedmaßen dienenden Muskeln; c) allgemeine Kenntniß vom Bau, von der Lage und den Functionen der Brust- und Unterleibsorgane; d) das Allgemeinste von der Einrichtung und von der Function des Nervensystems; e) allgemeine Gesundheitslehre oder Diätetik; f) Krankheitslehre, insoweit sie den Turnlehrer befähigt, die gewöhnlichen Fälle, welche beschränkend, abändernd, oder verhindernd auf die volle allseitige Anwendung der gymnastischen Bildungsmittel einwirken, unterscheiden zu können. B) Auf Turnlehre und Turnkunst, und zwar auf a) Zweck und Geschichte der Gymnastik und deren Verhältnisse zur Erziehung; b) Litteratur und Methodik der Gymnastik, insbesondere Kenntniß von der neueren Entwicklung des Turnwesens durch die Systeme von Spieß und Ling; c) deutliche Vorstellung vom Zweck und von den physiologischen Wirkungen der hauptsächlichsten Bewegungsformen. Es wird erwartet, daß der zu prüfende die unter A. a. b. und c. genannten Gegenstände auf Erfordern auch an Präparaten und guten Abbildungen zu zeigen verstehe.

§. 9. Nach bestandener Prüfung erhält der Betreffende ein Zeugniß welches ihm die Fähigkeit zur selbständigen Leitung einer gymnastischen Anstalt, wie zur Uebernahme einer öffentlichen Turnlehrerstelle im Lande zuerkennt und nach der Scala: vorzüglich, gut und genügend — die einzelnen Censuren in Anthropologie, im Praktischen und Theoretischen der Turnkunst und in der Lehrgeschicklichkeit enthält.

14. März 1857.

Sachsen-M.-S. Saalfeld, Realschule. Programm 1857: Dir. Richter. Abhdlg. Quo jure in scholis, quibus a rerum quae vocantur stadiis est nomen inditum, in lingua latina opera consumatur. Von X. Heine. (Gegen das Lateinische in der Realschule.)

Freie Städte. Frankfurt a. M., *Musterschule.* Dir. Dr. Kühner. Programm 1857. Abhdlg. des Directors: Gefahren großstädtischer Erziehung. Wird in d. Bl. abgedruckt werden.

— 20. März. [Zur Hebung des Schulwesens] sind in Frankfurt in neuester Zeit wichtige und erwünschte Schritte geschehen, und es muß anerkannt werden daß die früher sogenannte Gothaer Partei (sie hat sich hier jetzt in versöhnender Absicht den Namen der „Parteilosen“ beigelegt) in dieser Beziehung, wie in einigen anderen, im Verein mit dem Senat (von den Mitgliedern des letztern ist dabei Herr Schöff Dr. Müller hervorzuheben) und dem Consistorium, eine Energie entwickelt hat, die ihr im großen und zu großen politischen Schöpfungen abging, was ein Fingerzeig sein dürfte, daß der Mittelstand diese Schöpfungen, wenigstens fürs erste, der geschichtlichen Entwicklung des Ganzen überlassen, selbst dagegen still und ernstlich an der Hebung der innern socialen Zustände der bürgerlichen Gesellschaft arbeiten und dadurch erst die sittliche Grundlage zu allem größern Fortschritt schaffen solle, die im Jahre 1848 noch so mangelhaft war, und an deren Nothwendigkeit man vor 1848 nicht gedacht hatte. Nun das Schulwesen betreffend, ist durch Quiescirung abgängiger Kräfte, durch Berufung neuer zuerst das Gymnasium wesentlich verbessert worden, und hat man in dem von Lübeck hierher berufenen Director Classen eine glückliche Wahl getroffen. Seit seinem Hiersein ist auch dem großen Uebelstand ein Ende gemacht, daß Schüler aus den untern Classen des Gymnasiums, ja daß junge Leute ohne das Gymnasium besucht zu haben, nur mit dem Zeugniß eines Privatlehrers versehen, nach der Universität entlaufen konnten, was sittlich wie intellectuell auf manche einzelne sehr nachtheilig einwirken, und mehr als ein mauvais sujet, mehr als einen berücktigten Litteraten erzeugen mußte. Jetzt muß jeder der zum Staatsexamen zugelassen werden will, den gehörigen Classencursus durchgemacht, und ein durch das Gymnasium ihm ertheiltes Zeugniß der Reise zur Universität auf diese mitgenommen haben. Doch wird kein eigentliches Maturitätsexamen abgehalten, da die Zweckmäßigkeit eines solchen, obgleich es auf den so tüchtigen Preussischen Gymnasien noch besteht, von der Mehrzahl der heutigen Pädagogen bezweifelt wird. Ferner ist, um einen zweiten bedeutenden Gegenstand zu nennen, zum Zweck einer ganz neu zu gründenden höhern Bürgerschule eben jetzt neben dem ehemals Bethman'schen, jetzt vor das Friedberger Thor verlegten (bekanntlich unter anderm die Danner'sche Ariadne enthaltenden) Museum ein großes und hohes ansehnliches Schulgebäude (vom Dach an im gothischen Styl) aufgeführt worden. Zum Director derselben ist Hr. Paldamus in Dresden ernannt, und wir wünschen und hoffen daß auch diese Wahl eine glückliche gewesen sein möge. Neben

ihm (denn wir sagen nicht unter ihm, weil wir uns einen Schuldirector nur als *primum inter pares*, als einen Collegen seiner Collegen denken mögen) werden dem Vernehmen nach zwanzig Lehrer, darunter vier akademische, thätig sein, deren Ernennung, und zwar meist aus den vorhandenen und ausreichenden eigenen Frankfurter Kräften, man entgegen sieht. Auch die Ernennung eines dem Consistorium unterzuordnenden Oberschulinspectors wird beabsichtigt, und unter denen auf welche man für diese Stelle das Auge geworfen hätte, der Seminardirector Willich in Mendenburg, eine berücksichtigenswerthe Persönlichkeit, genannt. (N. 3.)

Württemberg. [Verzeichniß augenverderblicher Schulbücher. Aus einem Erlaß des Oberstudienraths vom 31. Januar 1857.] Unter dem 26. Januar v. J. hat der k. Studienrath von sämmtlichen Lehranstalten Verzeichnisse über sämmtliche in den Händen der Schüler befindliche Schulbücher und Lehrmittel einverlangt und dabei die Schul-Vorstände beauftragt, sich darüber zu äußern, welche derselben den Augen der Schüler verderblich und also zu beanstanden sein.

Nach der übereinstimmenden Darstellung der meisten Berichte müsse als besonders schädlich in der genannten Beziehung bezeichnet werden:

- 1) die älteren Stereotypausgaben der Classiker von Tauchnitz und von den neueren die kleinen bei Bernh. Tauchnitz erschienenen Ausgaben.
- 2) die Stereotypen griechischen und französischen Taschenwörterbücher von Schmidt.
- 3) die lateinischen Wörterbücher von Mühlmann und Kreifeler.
- 4) der Elementaratlas von Winkelmann, der Kleine von Glaser und Mayer's Zeitungs-Atlas.

Diese Bücher u. s. w. dürfen hinfort in keiner Schule eingeführt werden, und wo sie bereits eingeführt sind, werden die Vorstände und Lehrer beauftragt, auf allmälige Beseitigung, so weit es ohne Belästigung der unbemittelten Schüler geschehen kann, hinzuwirken. Das gleiche Verfahren ist gegenüber von mancher alten Ausgabe der Bibel, sowie der Classiker zu beobachten, welche den Lehrern überall von selbst in die Augen fallen werden.

Beim Eintritt neuer Schüler und bei Einführung neuer Bücher sind schlecht gedruckte durchaus nicht zu dulden. An den höheren Lehranstalten kann es keinem Anstand unterliegen, an sämmtliche Schüler die auch aus andern Rücksichten wohl begründete Forderung zu stellen, daß alle Schüler sich derselben Ausgaben bedienen, wie es denn die Vorstände einzelner Anstalten bereits bisher so gehalten haben.

Schließlich sieht man sich veranlaßt, die Aufmerksamkeit auf die Handschrift der Schüler zu lenken, welche oft so klein und eng zusammengedrängt erscheint, daß sie den Augen verderblicher wird, als schlechter Druck.

Im Uebrigen wird noch auf eine demnächst im Correspondenzblatt auszugebende Bekanntmachung verwiesen.

Holland. Amsterdam, Programm des Gymnasiums. (Neue Jahrb.) Je seltener wir specielle Nachrichten über das höhere Unterrichtswesen unseres so hoch stehenden Nachbarlandes Holland zu erhalten Gelegenheit haben, um so willkommener ist uns das Programm des Gymnasiums zu Amsterdam, welches nach Beendigung des Schuljahrs 1855–56 ausgegeben worden ist. Diese Anstalt hat zwei Abtheilungen, die erste zur Vorbereitung für die akademischen Studien, die zweite für solche, welche sich gewerblichen Beschäftigungen widmen wollen, bestimmt. Der Cursus des ganzen Gymnasiums ist auf 6 Jahre berechnet und umfaßt 6 Klassen, von denen II., III. und IV. die beiden Abtheilungen getrennt haben. Den Lehrplan, in welchem die Religion nicht zu finden nach den gegenwärtigen in Holland bestehenden Verhältnissen wir uns nicht wundern dürfen, wird man aus folgender dem Stundenplan für 1857 entnommenen Tabelle kennen lernen*):

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
		1A. 2A.	1A. 2A.	1A. 2A.		
Latrinisch	10	4 4	6 —	10 —	10	8
Griechisch	—	6 —	8 —	6 —	4 3 4	
Holländische Sprache	4	2	2	2	—	—
Holländische Litteratur	—	—	—	—	1	
Französisch	4	4	2 6	2 4	1 1	
Deutsch	—	— 4	2 4	2 4	2 2	
Englisch	—	— 2	2 4	2 4	2 2	
Geographie, alte und neue..	2	2	2	—	—	—
Geographie, mathem.	—	—	—	—	1 1	
Vaterlandsgeschichte	2	2	2	2	1 1	
Allgem. Geschichte	2	2	2	2	—	—
Alte Geschichte	—	—	—	—	2	
Mythologie	—	2	—	—	—	—
Mathematik **)	6	5 3	4 8	4 10	4 4	

*) Die Zeichen — bezeichnen Combinationen zweier Klassen; die ohne solche Zeichen gesetzten Zahlen geben die Unterrichtsstunden an.

**) Unter dem Namen Wissenschaft, Wissenschaft werden die gesammten mathematischen Wissenschaften begriffen; die drei getrennten Stunden in II. 2 sind dem Rechnen (ciffrenen) gewidmet.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	1A.	2A.	1A.	2A.	1A.	2A.
Antiquitäten	—	—	—	—	—	1
Alte Litteraturgeschichte	—	—	—	—	—	1
Hebräisch, facult.	—	—	—	—	1	1
Buchhaltung, facult.	—	—	—	1	—	1

Außerdem wird für alle Klassen eine Stunde w. Unterweisung im geraden Zeichnen ertheilt. Bemerkenswerth ist, daß sehr häufig zwei Stunden hintereinander demselben Lehrgegenstande gewidmet sind, ja in III. 2 folgen sogar drei Stunden Französisch hinter einander. Den Gang des Unterrichts wird man noch besser aus den eingeführten Lehrbüchern und gelesenen Schriftstellern erkennen. Im Lateinischen wird in der I. Kl. De Klerck: lat. Spraakkunst, in den folgenden die Madvig'sche Grammatik gebraucht, daneben in I. und II. Jacob's und Döring's lat. Lesebuch I. Th. und in I. Bake: themata, in II. und III. Nepos und Phädrus, in III. und IV. van Dimeren: anthologia poetica (auch in V.) und Cäsar gelesen, in IV. treten Cicero's Cato mai. und Reiz: themata (zugleich auch für V.) hinzu, in V. werden außerdem Cicero's Reden, Sallust, Virgil und Vossius Rhetorica getrieben, in VI. Horaz, Tacitus, Terenz und Cic. de off. Im Griechischen wird Engers Grammatik in allen Klassen gebraucht, in III. und IV. Vosscha: themata, in IV. Cobet en de Gelder. Gelesen werden in II. und III. Keenen und v. d. Kloe's griech. Lesebuch, in IV. Xenoph. Anab. und Hom. Od., in V. Hom. Il., Herod. und Xenoph. Memorab., in VI. Euripid. Hecuba, Plut. Li. Gracchus und Theokrit. Dem Unterrichte in der alten Litteraturgeschichte wird Weything: compendium historiae litterariae, für den in den Antiquitäten die Handbücher von Bojesen, in der Mythologie De Klerck: alg. Mythologie zu Grunde gelegt. Für das Holländische werden Kupper: letterk Leerc., Kiewits: font-Opstellen, Lulofs Kalographie, und Hofdijk: Geschichte der Nederl. Letterk. gebraucht, im Deutschen Strogges Lesebücher, Jaarsveldt: Schulgramm. Baumgarten: kl. Übungsb., Heinrich's Schulvorschriften, Corvey: über die Interpunktion benutzt, in V. Schiller's Werke. in VI. Vos's Idyllen gelesen. Im Französischen sind die Lehrbücher Bescherelle: grammaire et exercices, und Demogeot: histoire de la littér. franç., gelesen werden in I. Fables de Lafontaine und Lamé Fleury: histoire romaine, in II. und III. Vinet Chrestomathie, III. 2 Molière in IV. 1 Boileau und Montesquieu: grandeur et décadence, in IV. 2 Molière und Racine, in V. Molière und Racine, in VI. Corneille. Im Englischen sind eingeführt Melford Leesboek, Cowan und Maatjes: Engl. Leerc., Beth: Specimens, Williams: Engl.

Spraakkunst, Lennie: Engl. grammar, Hakbijl: Koopmannsbr. (Das letzte Buch natürlich nur in den Realklassen), Cowan: table of english literature, gelesen Goldsmiths Vicar und in d. VI. Cl. Shakspeare. Für die Mathematik werden die Lehrbücher v. Strootmann, Van Koten, Smaasen, Kempees, Lacroix, Meyer. Hirsch nebst den logarith. Tafeln, für die mathemat. Geogr. Wiegand's Lehrbuch gebraucht, in der Geogr. v. Heusden, für die alte Geogr. Willemier, in der Geschichte Wischer und Bosscha. — Zur Aufnahme in das Gymn. wird in der Regel mindestens ein Lebensalter von 12 Jahren vorausgesetzt und außer einer leserlichen Handschrift kunstmäßiges Lesen des Holländischen, die Anfangsgründe des Rechnens, die Grundkenntnisse in der holländischen und französischen Sprache*), die Anfangsgründe der Geographie, eine allgemeine Uebersicht über die Vaterlandsgeschichte und einige Kenntniß von der allgemeinen Geschichte gefordert. Nur eine mehr als gewöhnliche Verstandesentwicklung soll eine Ausnahme rücksichtlich der Erfüllung dieser Forderungen rechtfertigen. Die Stunden fallen zwischen 8½ und 11½ Morgens und 1—4 Nachmittags; Fürsorge wird für diejenigen getroffen, welche in der freien Zeit die Schule nicht verlassen wollen. Ferien sind: 8 Tage zum neuen Jahr, die Woche vor Ostern und 6 Wochen nach der Mitte des Juli. Vor den letzteren großen Ferien werden die Examina gehalten. Das Schulgeld beträgt jährlich 100 fl. Die Strafen sind: Strafarbeiten, notae negligentiae, notae malitiae, zeitliche Wegsendung (jeder Lehrer kann einen Schüler einen Tag aus seinem Unterrichte wegsenden, muß aber sofort davon dem Rector Anzeige erstatten), gänzliche Entfernung. Preise werden in den Classen vertheilt. Die Anstalt steht unter dem Rathe der Stadt und einem von diesem eingesetzten Curatorium. Die Lehrer waren der Rector Dr. D. J. Weegens, ein Conrector, 3 Lehrer, 1 Lehrer für das Hebräische, 2 für Mathematik, je 1 für Holländisch, für Französisch, für Deutsch, für Englisch. Die Schülerzahl betrug am Anfange des Schuljahres 1855—56 112 (I. 20, II. 1 23, II. 2 9, III. 1 19, III. 2 4, IV. 1 9, II. 21, V. 17, VI. 10) am Beginn des folgenden 120 (I. 31, II. 1 24, II. 2 6, III. 1 13, III. 2 10, IV. 1 15, IV. 2 1, V. 11, VI. 9, also ein entschiedenes Uebergewicht derer, welche eine classische Bildung suchen über diejenigen, welche nur die Realwissenschaften betreiben). Zur Universität gingen 2 Schüler. Das Programm enthält S. 39—42 die von dem Rector bei der Promotion 1856 gehaltene Rede, welche den Zweck des Gymnasiums gegen die, welche denselben nicht zu würdigen verstehen, entschieden und

*) Bekanntlich wird in Holland das Französische für einen Hauptbestandtheil der höhern Bildung gehalten. Die Knaben besuchen bis zum 10. Jahr die holländische, dann bis zum 12. die sogenannte französische Schule.

nachdrücklich vertheidigt und die Bedingungen aufzeigt, unter welchen ein Schüler sich die Bildung, welche von der Anstalt gegeben wird, anzueignen vermag. — Beigegeben ist außerdem eine Abhandlung von dem 1ten Lehrer Dr. J. Dornseiffen: *de articulo apud Graecos eiusque usu in praedicato* (32 S. 8.).

England. [Der Volksschulunterricht.] London, 9. Febr. (R. 3.) Ohne Zweifel wird auch in diesem Jahre die Frage des Volksunterrichts im Parlamente zur Sprache kommen. Ganz so schlimm freilich steht es nicht mehr in England, wie zu jener Zeit, wo Mr. Brougham, jetzt Lord Brougham, darauf aufmerksam machte, daß unter 17 Erwachsenen kaum Einer lesen und schreiben könne. Immer aber ist auf diesem Felde noch ungeheuer viel zu thun. Manchester, als die Metropole derer, die das Unterrichtswesen reformiren wollen, hat bereits in einem am vorigen Freitag in der dortigen Freihandels-Halle Statt gehaltenen Meeting seine Vorbereitungen zum Feldzuge getroffen. Zu den hervorragenden Mitgliedern des Unterrichtsausschusses von Manchester und Salford gehören Sir James Kay Shuttleworth, Sir John Pakington und Herr Cobden. Der Ausschuss schließt mithin Männer von sehr verschiedener politischer Meinung in sich und wir dürfen annehmen, daß er sich von dem politischen Parteigetriebe fern halten und auf dem gemeinsamen Boden der Lokalbesteuerung, zu Unterrichtszwecken und auf der von dem religiösen Bekenntnisse unabhängigen Ertheilung des Unterrichts fußen wird. Auf den ersteren Punkt jedoch scheint der Verein zur Reform des Unterrichtswesens das größere Gewicht zu legen, indem er es zuvörderst und hauptsächlich darauf abgesehen hat, das Parlament zu veranlassen, daß es die einzelnen Ortschaften dazu zwingt, durch Selbstbesteuerung die Mittel zum Unterricht der Kinder zu beschaffen. Sir James Kay Shuttleworth räumte in seiner auf dem erwähnten Meeting gehaltenen Rede ein, daß das sogenannte Voluntary system, das Freiwilligkeitssystem, für welches sich im vorigen Jahre im Parlamente eine entschiedene Vorliebe kundgab, doch recht viel Gutes gewirkt habe. Dem letzten Censur zufolge, bemerkt er, sei die Zahl der Kinder, die Unterricht irgend welcher Art erhielten, 2,000,000 gewesen, was ungefähr der Hälfte der im Alter von 3—15 Jahren stehenden Kinder gleichkommen möge. Das Parlament werde in diesem Jahre von der Regierung aufgefordert werden, zu Zwecken des Volks-Unterrichts 540,000 £. zu bewilligen und nehme man dazu noch die zur Förderung von Wissenschaft und Kunst außerdem zu bewilligende Summe, so werde sich das Ganze auf mehr als 600,000 £. belaufen. In 3 Jahren werde der Regierungs-Ausschuss für das Unterrichtswesen (Committee of council) zu seinen Zwecken vielleicht die Summe von 1,000,000 £. im Jahre gebrauchen. Es sei aber gefährlich, die Vera-

waltung so bedeutender Gelder einer centralisirten Behörde, wie dem Unterrichts-Ausschuß, zu überlassen. Es sei vielmehr besser, sie Lokal = Behörden anzuvertrauen. Sir J. Pakington sprach sich sehr entschieden dahin aus, daß die Regierung sich mehr um den Volksunterricht bekümmern müsse und sich hinsichtlich des Gedeihens desselben nicht auf das so unsichere Prinzip der freiwilligen Bemühungen einzelner Menschen und einzelner Lokalitäten verlassen dürfe.

— London, 19. Februar. In der gestrigen Unterhaus = Sitzung bat Sir J. Pakington um Erlaubniß zur Einbringung einer Bill wegen Verbesserung des Elementar = Unterrichts in den größeren und kleineren Städten des Landes. Er erwähnte der Verwerfung der in voriger Session von Lord John Russell eingebrachten Resolutionen zur Umgestaltung des Volks = Unterrichtswesens im Allgemeinen, und glaubte sich diesen Beschluß des Hauses daraus erklären zu müssen, daß das Haus abgeneigt sei, den allgemeinen Schulzwang, welcher die Basis seiner Resolution bildete, einzuführen. Er sei deshalb bei seiner Bill von dem entgegengesetzten Prinzip ausgegangen. Er wolle keinen Zwang und beschränke seine Vorschläge auf bestimmte Localitäten. Seine Bill solle es den in Betracht kommenden Städten anheimgeben, das in derselben empfohlene Unterrichtssystem anzunehmen oder nicht. Der Prinzipien, auf denen dieses System beruhe, seien drei, nämlich erstens Religions = Freiheit und Toleranz, zweitens Local = Besteuerung zur Deckung der Schullasten, drittens eine Local = Verwaltung für das Schulwesen und den Schulfonds. Was die Religionsfrage betreffe, so dürfe man nach den neuesten Erfahrungen hoffen, daß eine Einigung in Betreff der Verwendung der Schulsteuer zwischen denen, welche in den Volksschulen den Religions = Unterricht mit dem allgemeinen Unterricht verbunden und denen, welche die Unterweisung auf den allgemeinen Unterricht beschränkt wissen wollen, zu Stande gebracht werden könne; nur die dritte Partei, welche die Ordnung des Schulwesens überhaupt dem freien Willen jedes Einzelnen überlassen und von einer Schulsteuer nichts wissen wolle, stehe dem Vorschlage feindlich gegenüber. Was die Aufbringung der Schulsteuer betreffe, so solle sie nur in dem Maße stattfinden, daß dadurch der etwaige Ausfall an dem jetzt schon bezahlten Schulgelde und der von der Regierung bewilligten Geldunterstützung gedeckt werde. Den Plan, für den Elementar = Unterricht überall Freischulen einzuführen, habe er aufgegeben, weil er die öffentliche Meinung dafür nicht reif halte; indes sei natürlich vorbehalten, solche Freischulen da zu errichten, wo das Bedürfniß unabweislich sei. In der kurzen Debatte, welche sich nach dem Vortrage des Sir J. Pakington entspann, und an welcher unter andern Herr Comper, Herr Cobden, Herr E. Ball und Lord John Russell Theil nahmen, machten

sich die Ansichten der drei von dem Antragsteller bezeichneten Parteien geltend, und man hörte sowohl unbedingtes Lob, als theilweise Billigung und entschiedenen Tadel. Daß die Gegner der Reform des Unterrichtswesens auch in dieser Session die Oberhand behalten werden, schien indes, wie auch Lord John Russell mit Bedauern äußerte, das als wahrscheinlich sich ergebende Resultat zu sein. Vorläufig indes erhielt Sir J. Pakington die Erlaubniß zur Einbringung seiner Bill. (St. A.)

— [Das Departement für Wissenschaft und Kunst.] (Aus dessen drittem Jahresbericht.) In die Bergwerksschule der Hauptstadt wurden im Laufe des Jahres 70 Lehrlinge aufgenommen. Der Cursus umfaßte Chemie, Physik, Metallurgie, Bergwerke, Mineralogie, Geologie, Naturgeschichte und angewandte Mathematik. Abend-Vorlesungen waren hauptsächlich für Lehrer eingerichtet. Man hielt auch Vorträge über Naturwissenschaften, Chemie, Metallkunde und Bergwerke für Handwerker; 2400 Einlaßkarten wurden ausgegeben. Leider beschränkte der enge Raum des Lehrsaales die Zahl der Theilnehmer. Die Laboratorien wurden von 100 Zöglingen besucht, von welchen sich 27 ausschließlich auf Metallurgie legten. Das Museum für praktische Geologie, durch schätzbare Gaben bereichert, war fünf Mal in der Woche dem Publikum geöffnet, und im vergangenen Jahre von 13,055 Personen besucht.

In der Uebungsschule und in den hauptstädtischen Distriktsschulen betrug die Zahl der Zöglinge in der Central-Schule 397; auch 459 Lehrer und Lehrerinnen erhielten Unterricht. Die neuen Distriktsschulen zählten im Durchschnitt 460, und die 33 Parochial-Schulen 1730 Lernende. In Verbindung mit der Uebungsschule wurden 111 Vorlesungen über verschiedene Gegenstände des Wissens, das in die Kunst eingreift, gehalten; 4446 Zuhörer nahmen daran Theil. In der weiblichen Kunstschule waren nur 144 Zöglinge. Das Museum für decorative Kunst hat im Laufe des Jahres einen bedeutenden Zuwachs am Lehr-Apparat erhalten; die Ausgaben an Metall, Juwelen, Töpfer- und Glaswaaren, gewebten Zeugen und verschiedenen anderen Gegenständen betrugen etwa 4618 Pfd. Sterling. Das Museum wurde von 78,427 Personen besucht. Auch ein ambulantes Museum machte eine Rundreise in Birmingham, Nottingham, Macclesfield, Norwich und Leeds, das für das verflossene Jahr die Zahl von 55,701 Besuchern aufweist. Die Bibliothek wurde um 560 Bände vermehrt und von 7242 Personen benutzt; die Subskribentenzahl betrug 284.

Im Museum der irischen Industrie hielt man Vorlesungen über Geologie, Naturgeschichte, Chemie und Physik, die 25,008 Zuhörer zählten. In der königlichen Dubliner Gesellschaft haben Vorträge über Physik, Chemie, Naturgeschichte, Botanik und die schönen Künste stattgefunden.

Die Gesellschaft erhielt jährlich 6000 Pfd. Sterling, wovon 500 Pfd. Sterling zur Unterstützung an die zoologische Abtheilung wandern. Es giebt auch einen Zweig für Agricultur mit einem Museum und einer Abtheilung für Fabrikenkunde. Die Gesamtzahl der Theilnehmer im Laufe des letzten Jahres betrug 108,873. Zu Vorlesungen in der Provinz wurden 500 Pfd. Sterling bewilligt; eine Summe von gleicher Höhe empfing die Normal-Spizenkloppler-Schule.

Das Museum für Industrie und Naturgeschichte in Schottland ist erst seit dem Herbst des vorigen Jahres eingerichtet, und doch stieg die Zahl der Besucher vom 8. October 1855 bis zum 23. Februar 1856 auf 100,947. Der Director hält als Professor der Technologie Vorlesungen an der Edinburger Universität. Ein Laboratorium, worin Untersuchungen in Bezug auf Agricultur angestellt wurden, ist damit verbunden.

Die Zahl der Zöglinge, die in den Kunstschulen das Zeichnen unter angestellten Meistern lernen, beläuft sich auf 29,848. Die Gesamtsumme, die auf örtliche Schulen für das mit dem 30. Juni 1856 abgelaufene Geschäftsjahr verwendet wurde, beträgt 6297 Pfund 12 Schilling 5 Pence Sterling.

Es giebt jetzt achtzehn wissenschaftliche Schulen, in denen entweder systematisch, nach Klassen-Abstufung, oder durch freie Vorträge an 100,000 Personen Unterricht ertheilt wird. Die erste, die den Namen „Handels-Schule“ erhalten hat, wurde von Dr. Booth in Wandsworth gegründet. „Die Bestimmung dieser Lehr-Anstalten ist, angehenden Handelsleuten, Künstlern, Technikern Kenntniß derjenigen Principien der Wissenschaft und Kunst beizubringen, auf die aller Handel, alles Manufacturwesen sich gründet; ihnen einen tieferen Einblick in die Elemente derjenigen Dinge zu gewähren, womit sie späterhin in ihren bezüglichen Berufen beständig werden zu thun haben.“ In Verbindung mit diesen Instituten sind Navigations-Schulen organisirt worden, wovon eine, die unter dem Handels-Amte steht, die Tendenz hat, bei den Seeleuten, Schiffsjungen, See-Kadetten des Kauffarthei-Dienstes die Lücken in ihren Berufs-Kenntnissen auszufüllen.

Da die Fertigkeit im Zeichnen als Grundbedingung für die Vervollkommenung des Fabrikwesens anerkannt ist, so übertrug man den Lehrern an den Kunst-Schulen durch das ganze Land den Unterricht im Zeichnen in allen Schulen; 18,988 Schüler nahmen an diesem Unterrichte Theil.

Im Laufe des Jahres schafften 192 Schulen zur Veranschaulichung des Unterrichts die nöthigen Apparate an; die Kosten wurden theils durch die Schulen, theils durch das Departement aufgebracht.

Die Hauptzwecke, wofür das Departement der Wissenschaften und Kunst gegründet worden, sind in diesem Berichte angedeutet; die Resultate sind nicht nach dem bereits Verwirklichten zu würdigen; sie müssen erst der Zukunft abgewartet werden. (M. f. d. L. d. A.)

Frankreich. Nach dem im August v. Jahres erfolgten Tode des Ministers Fortoul ist dessen Amt auf Herrn Rouland übertragen. Die A. J. äußerte über den eingetretenen Wechsel Folgendes: Der heutige Minister des öffentlichen Unterrichts: Hr. Rouland, bildet einen starken Contrast zu dem vorangegangenen Hrn. Fortoul. Letzterer war Belletrist durch und durch, ersterer ist Jurist durch und durch. Fortoul hatte alle Bahnen der modernen französischen Aesthetik durchbrochen. Er schrieb über Künste und übte schöne Wissenschaften; er hatte sich eine zeitlang an Laménais angeschlossen als dieser das theologische Gebiet ganz und gar verlassen, und sich nebenbei der demokratischen Politik viel mit Philosophie der Kunst und Philosophie der Poesie in seiner *Esquisse d'une philosophie* abgegeben. Dann war Fortoul so ziemlich von den belletristischen Ansichten einiger Maler aus der Schule des Saint-Simon ergriffen gewesen, war in Deutschland gereist, und hatte sich seinen Geschmack in literarischen Richtungen allerlei Art ausgebildet. Zur eigentlichen Reise war er nie gediehen, und ist eigentlich in den ersten Jahren seines Mannesalters durch die Hand des Todes von der Erde abgepflückt worden. Ob er irgend ein durchdachtes System im Betreff des öffentlichen Unterrichts besessen hat, ist höchst schwer zu sagen. Er folgte dem kaiserlichen Willen nach zwei Seiten hin, die eine war eine blos zeitliche. Da ein Theil der Universität orleanistisch gesinnt war, und die orleanistische Stimmung in der Académie française radical vorherrschte, kam es darauf an sie wo möglich zu kürzen, neue Mitglieder in mehrere Classen des Instituts einzuführen, und wo nicht geradezu einen Napoleonischen Geist, doch eine mit dem Napoleonischen Regierungssystem sich nicht im Conflict offenbarende Gesinnung vorwalten zu lassen. Die andere Seite war ernster gefaßt, es handelte sich darum den positiven Wissenschaften einen höherstehenden Einfluß zu verschaffen als den geistigen Wissenschaften; diese waren ebenfalls im ersten Kaiserthum auf starke Weise und auf Unkosten theologischer, philosophischer, historischer und juristischer Wissenschaften emporgehoben. Da sich aber, trotz des Vorwiegens der Industrie und der Idee des Nutzens die Zeiten in geistiger Hinsicht stark gewendet haben, da nicht mehr die Mathematik und die Physik herrscht, wie zu Zeiten der Revolution und des ersten Kaiserthums, wo sie alles in allem waren, so ist das Bestreben des Herrn Fortoul eben kein sehr nachdrückliches gewesen. Dasselbe läßt sich ebenfalls beim Herrn Rouland wegen des Princip's seiner juristischen Bildung voraussehen. Aber die eigentliche Bedeutung des Hrn.

Rouland scheint folgende zu sein: Das heutige napoleonische Kaiserthum stützt sich mehr auf den Klerus als das frühere. Letztes fiel in eine ganz und durchaus irreligiöse Zeit. Napoleon I. wollte die freigeistlich = materialistisch = republicanische Gesinnung der Schule Volney = Cabanis = Tracy von Grund aus bekämpft wissen; deshalb die Wiederherstellung des Klerus, deshalb auch die Gunst des Herrn v. Bonald und seiner Philosophie. Er wollte aber nur den Klerus als Instrument der Herrschaft, der Bauern wegen, die noch damals an Religion hielten, dann als Kampf gegen den Atheismus; damit basta. Weder eine Organisation der gallicanischen Kirche, weder die Theologie bedeutender Theologen, von dem allem ganz und gar nichts. Dazu noch ein unterwürfiger, ihm politisch dienender Papst, wie man weiß. Napoleon III. findet weder Atheisten noch Freigeister mehr vor; aber orleanistisch gesinnte Doctrinaires, Rationalisten ohne viel Eifer, dafür aber hartnäckig der Parlamentarregierung ergeben. Diesen gegenüber hat er den Klerus befördert. Außerdem ist der Credit der katholischen Kirche sehr bedeutend in einigen Theilen der Nation angewachsen. Wenig freilich im Volk, bei Bauern, bei Handwerkern, doch hie und da noch bedeutend, und die einzige Macht noch im Volk gegen die communistischen und atheistischen Bestrebungen, gegen die Macht geheimer Gesellschaften. Das begreift Napoleon, und hebt so den Klerus in den Massen. Er weiß aber auch, daß die Gesammtheit des kleinen Bürgers fast ganz und gar irreligiös ist, oder indifferent. Er kennt den Einfluß des Siedle auf diese Masse, welche nur durch die Augen des Siedle schaut. Zugleich kann er nur wenig angelockt sein durch das Univers, welches wahrhaftige Kreuzzüge predigt, obwohl ihm die Gegner des Univers im Klerus, im Ami de Religion und im Correspondent auch wenig munden mögen, weil sie keinen Eifer für das napoleonische System an den Tag legen. So scheint denn der heutige Minister Rouland zu bedeuten, daß die Gesinnung, welche sich durch den Univers ausspricht, gezügelt werden solle. Alle Antecedentien des Hrn. Rouland scheinen dahin zu weisen. Es ist eine Art von Quos ego und Cride haro. Wir wollen warten.

— Daß der Minister den Fortoul'schen Stundenplan, den wir seiner Zeit in der Rev. unsern Lesern vorgelegt haben, nicht zu ändern gedenkt, ergibt sich aus folgendem officiellen Artikel des Moniteur aus Februar d. J. über eine Schrift von Bersot, über die wir in der Rev. weiter berichten werden: Eine von einem ehemaligen Professor, Herrn Bersot, veröffentlichte Flugschrift und in mehrere Journale eingerückte Artikel scheinen Besorgnisse und Zweifel erregt zu haben über die Meinung der Regierung in Betreff des in der Universität adoptirten neuen Unterrichtssystems. Diese Besorgnisse und diese Zweifel sind völlig unbegründet. Die Herren Mit-

glieder des Kaiserlichen Unterrichtsrathes, die General-Inspectoren und Rectoren haben zu wiederholten Malen den Minister des öffentlichen Unterrichts in nachdrücklichster Weise seine persönliche Ansicht erläutern hören, die sich nicht geändert hat. Als unbesonnen und verkehrt gilt ihm jeder Versuch, der den Sturz des jetzigen Systems bezwecken würde, dessen Gesammtheit den Bedürfnissen des Landes vollkommen entspricht. Eine Erfahrung von mehr als vier Jahren hat, indem sie die Grundlagen der gegenwärtigen Organisation bekräftigt, allerdings die Angemessenheit gewisser praktischer Aenderungen aufdecken können, welche das Regime unserer Universitätsstudien leichter und fruchtbarer machen werden. Der Geist der Erhaltung ist kein Feind der Verbesserungen. Man beruhige sich also: es ist die feste Absicht der Regierung, dieses Studien-Regime, so wie es in seinen wesentlichen Bestandtheilen eingerichtet ist, beizubehalten und zu achten, und auf diese Weise mit der dem unerlässlichen Bündnisse der Literatur und der Wissenschaften gewährten billigen Befriedigung fortzufahren."

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. Riebling, Prov.-Schulrath in Berlin, zum Director des Joachimsth. Gymn. daselbst und Ehrenmitglied des Prov.-Schul.-Coll.

Dr. Milewski, Dir. des lathol. Gymn. in Trzemeszno, zum Regierungs- und Schulrath.

Dr. Mügel, Prof. am Joachimsth. Gymn. in Berlin, zum Prov.-Schulrath.

Dr. Rosenhain, Priv.-Doc., zum außerord. Prof. der Mathematik an der Universität Königsberg.

Dr. Stobbe, außerord. Prof. zu Königsberg i. P. zum ord. Prof. in der jur. Fac. daselbst.

Dr. Schaum, Priv.-Docent in Berlin zum außerord. Prof. in der philos. Fac. der Univ. Berlin.

Dr. Gerstäder, Priv.-Docent an der Univ. Berlin zum 1. Custos der entomologischen Sammlung.

Dr. W. Giesebrecht, Prof. am Joachimsth. Gymn. in Berlin, zum ordentl. Prof. der Geschichte in der philos. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Stern, außerord. Prof. an der Univ. Breslau zum ord. Prof. in der lath. theol. Fac.

Nottebohm, Geh. Baurath etc., zum Director des technischen Gewerbeinstituts in Berlin.

Dr. Klempin zum Prov.-Archivar von Pommern.

Dr. Schöne, Director des Gymn. in Herford, zum Director des Gymn. in Stendal.

Dr. Theiß, Conrector am Gymn. in Nordhausen, zum Rector des Stifts-

Gymn. in Zeitz. Braun, Prof. am Gymn. in Culm zum Director des Gymn. in Braunsberg. Dr. Wendt, Pror. am Gymn. in Greifenberg i. P., zum Director des Gymn. in Hamm.

Dr. Kleiber, Oberlehrer, zum Director der Porothoenst. h. B. in Berlin. Schiefferdeder, Oberl. an der h. Bürgerschule zu Königsberg i. P., zum Director der Anstalt. Gädle, Rector des Prog. in Spandau, zum Director der h. Bürgerschule in Memel. Gallentamp, Oberl., zum Director der höhern Bürgerschule in Mühlheim a. d. Ruhr.

Dr. Beschmann, Lehrer am F. G. in Berlin, zum Rector des Progymn. in Spandau.

Zacharias, Seminar-Lehrer, zum Director des evang. Sem. in Karalene.

Professoren: Oberlehrer Dr. Otto am Gymn. in Braunsberg, Dr. Mathias, Lehrer am Cadettenhause in Berlin. Dr. Hoche, Pror. a. Stiftsgymn. in Zeitz. Hülsen, Conr. am Domgymn. in Raumburg, Dr. Scheele, geistl. Insp. am Pädag. zum Kloster U. L. Fr. in Magdeburg. Dr. Hofmann, Oberl. am Gymn. zum Gr. Kl. in Berlin. Dr. Corssen, Adj. an der Landesschule Pforta. Dr. Schramm, Oberl. am Gymn. zu Glas. Dr. Gerhardt vom franz. Gymn. in Berlin an das Gymn. in Eisleben.

Oberlehrer: Dr. Boymann am Gymn. in Coblenz. Diedhoff am Gymn. in Paderborn. Lehnert am Gymn. in Guben. Dr. Stahlberg, Dr. Nagel, Dr. Deide a. d. h. Bürgersch. in Mühlheim a. d. Ruhr. Hägele vom Gymn. in Braunsberg, am Gymn. in Culm. Bäumker am Gymn. zu Paderborn. Dr. Cauer, am Gymn. zu M. M. in Breslau. Dr. Schmidt und Dr. Göze am Pädag. U. L. Fr. in Magdeburg. Dr. Ahn und Dr. Quoffel am Gymn. zu Neuf. Hasper, am Domgymn. in Magdeburg. Dr. Schüd am Gymn. M. M. in Breslau. Dr. Lagmann und Bödel, a. d. h. Bürgersch. zum h. G. in Breslau. Schäffer vom Gymn. zu Stendal zum Subr. am Gymn. zu Prenzlau. Dr. Rod, am Gymn. in Anclam. Dr. Schönemark an der Ritterak. in Liegnitz. Winterstein und Dr. Haade an der h. Bürgersch. in Burg. Möhring am Gymn. in Kreuznach.

Ord. Lehrer: Dr. Stein am Gymn. in Danzig. Rost, Civ.-Gouv. am Cadettenh. in Wahlstatt zum Lehrer am ev. Sem. in Weiskensfeld. Dr. Weinlauff am F.-W.-Gymn. in Köln. Dr. Biltz vom Gymn. in Torgau an die Realsch. in Potsdam. Dr. Zerlang am Gymn. in Sorau. Maur am Gymn. in Coblenz. Dr. Kayser am Gymn. in Erfurt. Seelhof, Babbe, Dr. Vogel, Berns, Müller an der h. Bürgersch. in Mühlheim a. d. Ruhr. März, Dr. Günther am Gymn. in Bromberg. Dr. Seibert, Dr. Kleinpaul an der h. Bürgersch. in Barmen. Wilde vom Gymn. zu Dels am Gymn. zu Görlitz. Freyer am Gymn. zu Schweidniz. Dr. Briegleb am Gymn. zu Anclam. Voose am Gymn. zu Paderborn. Guerike am Gymn. zu Lpf. Lindenblatt vom Gymn. zu Conitz an das Gymn. zu Braunsberg. Klawczynski am Gymn. zu Conitz. Wiffowa am Gymn. zu Leobschütz. Bachmann vom Gymn. in Viclefeld an das Gymn. in Stendal. Dr. Wöple, am franz. Gymn. in Berlin. Fischer von der h. Bürgersch. in Burg an die h. Bürgersch. in Frankfurt a. d. O. Schulze und Hering an die h. Bürgersch. in Rustrin. Erain, Calmus Adj. am Pädag. in Putbus. Dr. Bournot, Adj. am Pädag. in Putbus, an der Realsch. in Colberg. Dr. Brepfig an der Realsch. in Posen. Brandt an der h. Bürgersch. in Wehlau. Fiedler zum Coll. an d. Realsch. zum h. G. in Breslau. Pabst, Cantor zu Königsberg i. P., zum Musil-Director.

Rubr. zum Hülfsl. am Sem. in Gylau. Matuczewski zum 1. poln. Lehrer an d. Laubst.-Anstalt in Posen. Szeftanski, Musikl. am Gymn. in Graudenz, zum Musik-Director. Grt, Sem.-L. in Berlin, zum Musik-Director.

Jena. Gymn. Prof. Schmidt in Dels zum außerord. Prof. der class. Philologie.

Darmstadt. Dr. Diltbey, Dir. des Gymn., † den 17. Febr. Geh. Ober-Consistorialrath Reithardt zum Dir. des Oberstudienraths.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Bayrische Schulzeitung. Wochenblatt für die Interessen der Volksschule. Red. von M. Dechser. Freising, Dallmer. Wöchentlich $\frac{1}{2}$ Bogen. Preis für das Semester 48 fr.

Voigt und Günther's Orbis pictus. Bilderbuch zur Anschauung und Belehrung. Bearbeitet von Dr. Lauchhard, Großh. Sächs. Schulrath. Leipzig, Voigt und Günther. 1. Lief. 16 S. und 3 Tafeln. 10 Sgr. Vollständig in 30 monatl. Lieferungen.

Dr. J. Georgens Bildwerkstatt. Als Arbeitsübung für die Jugend in Schule und Haus herausgegeben. Mit Illustrationen und vielen technischen und Kunst-Beilagen. Glogau, Flemming. 118 S. Folio.

Derfelbe, Aus- und Zuschnide-Schule. Als Arbeitsübung für die Jugend in Schule und Haus. 1. Heft 24 S. Folio mit Illustrationen und Kunst-Beilagen. Glogau, Flemming.

H. Reizenbed, Blätter für Erziehung und Unterricht. 3. Jahrgang. 4 Hefte. Salzburg, Glonner. 26 Sgr.

Isabella Braun, Lebensbilder. Stuttgart, Scheitlin. 102 S.

G. Riedel, Rudolph oder der treue Hund. Erzählung für die reifere Jugend. 130 S. Breslau, Trewendt. 7 $\frac{1}{2}$ Sgr.

H. Baron, der Veteran. Eine Geschichte aus dem Jahre 1848. Der Jugend erzählt. 122 S. Breslau, Trewendt. 7 $\frac{1}{2}$ Sgr.

Derfelbe, die Ueberschwemmung. Eine Erinnerung an das Jahr 1854. Erzählung für die Jugend. 125 S. Breslau, Trewendt. 7 $\frac{1}{2}$ Sgr.

E. Hornig, die Realschule. Ein Organ für technische Lehranstalten und Fachschulen. Nr. 1. Januar 1857. Monatlich 2 Nummern. Wien, Seidel. 2 fl. 40 fr.

C. L. T. Hachar, Tableau de conjugaison de tous les verbes français auxiliaires, réguliers, irréguliers et defectifs. Brème, Loening.

E. H. Wichmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. 1. Cursus der einfachen Saz. Angelehnt an Dr. Rager's deutsches Lesebuch. 1. Band. Hamburg, Jomien. 32 S.

H. Rozenberg, Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache zum Schul- und Privatgebrauch. 1. Theil Die Etymologie. Bremen, Geisler. 341 S. 1 Thlr.

G. Drogan, Prof. am F.-M.-Gymn. in Berlin, Paradigmen zum Homerischen Dialekt nebst Vocabularen und Memorirtext. Berlin, Kleemann. 59 S.

R. Fischer, L. an der h. B. in Frankfurt a. O., Compendium der lateinischen Sprache. Vereinigtes Lehr- und Übungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. 1. Cursus. Die regelmäßigen Formen. 2. Aufl. Berlin, Kleemann. 76 S. 4 Sgr.

Dr. C. Plöb, Prof. am franz. Gymn. in Berlin, Vocabulaire systematique et guide de conversation française. Methodische Anleitung zum französischen Sprechen für obere Classen und zum Privatgebrauch. 5. verm. und verb. Aufl. Berlin, Herbig. 278 S. 18 Sgr.

Wahlert, Rector, deutsche Sprachlehre für Schulen. Nach dem Tode des Verf. revidirt von F. Löw, Rector der Bürgerschule zu Magdeburg. 11. Aufl. Magdeburg, Baensch. 96 S. 6 Sgr.

Nichts für ungut, so sprichst du richtig. Ein Rügen-, Merk- und Regelbuch für alle, welche gern richtig deutsch sprechen möchten. Leipzig, Wengler. 40 S. 5 Sgr.

L. Ruprecht, Coll. am Gymn. in Hildesheim, die deutsche Rechtschreibung vom Standpunkt der historischen Grammatik beleuchtet. 2. umgearb. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 121 S. 20 Sgr.

E. Schäffer, Lehrer in Magdeburg, Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie nebst einem Anhang: Schreibung und Bedeutung der gebräuchlichsten Fremdwörter. 3. verm. und verb. Aufl. Magdeburg, Baensch. 160 S. 9 Sgr.

Derfelbe, die Grundregeln der deutschen Sprache zur schnellen und sichern Erlernung des Richtigsprechens und der Zeichensetzung, für Schulen und zum Selbstunterricht. 2. Ausg. Magdeburg, Baensch. 67 S. 5 Sgr.

Mägner, französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen. Berlin, Weidmann. 1 Thlr. 10 Sgr.

C. H. Dr. C. Naud, Dir. des Gymn. in Königsberg, des D. Horatius Flaccus Oden und Epoden. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 234 S. 18 Sgr.

J. v. Gruber, Gymn.-Lehrer in Stralsund, M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Zum Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Teubner. 183 S. 12 Sgr.

G. H. Lewes, Goethes Leben und Schriften. Uebersetzt von Dr. J. Freese. 1. Band. Berlin, Dunder. 357 S.

E. L. Ritsert, die Lehre vom deutschen Style, oder Anleitung zum richtigen deutschen Gedanken-Ausdruck für Volksschulen und einzelne Classen der Realanstalten und Gymnasien, wie zum Privatgebrauch. Neu bearbeitet von F. Wagner, Pred. und Lehrer in Darmstadt. Darmstadt, Diehl. 472 S.

F. Frize, Medea. Tragödie des Euripides. Metrisch übertragen. Berlin, Schindler. 77 S.

E. L. Hauschild, Lafontaine fables choisies pour la jeunesse et enrichies d'un vocabulaire. Seconde édition. Berlin, Nenger. 240 S.

Dr. Braunhard, Prof. am Gymn. in Arnstadt, *Lucrèce, Tragédie par Ponsard. Dramatische Abhandlung für höhere Bildungs-Anstalten.* Erfurt, Billaret. 24 S.

G. de Castres, *Nouveautés, ce qui la forêt se raconte; Contes de G. de Putlitz. L'amour et le grimoire par Ch. Nodier. Les proscrits de Ch. Nodier. Avec des notes historiques et philologiques.* Magdebourg, Baensch. 52, 55 und 56 S. 18 Sgr.

Dr. F. Trögel, *Französisches Lesebuch für Bürger- und Realschulen so wie für die untern Classen der Gymnasien nach einem neuen Plane bearbeitet.* 4. Aufl. Leipzig, Wöller. 193 S. 25 S.

E. Tollin, franz. Prediger etc., *Praktische Anleitung zur Bildung des französischen Styles für höhere Classen der Gymnasien und der Erziehungsanstalten für Jungfrauen aus den gebildeten Ständen.* 2. verb. Aufl. Berlin, Nicolai. 180 S. 15 Sgr.

G. de Castres, professeur etc., *Recueil de lettres allemandes contenant des exercices gradués sur le Style épistolaire. Ouvrage adopté pour être traduit en français et augmenté de notes explicatives.* V. édition entièrement revue et corrigée. I. partie: A l'usage des garçons. 136 S. 12 Sgr. II. partie: A l'usage des demoiselles. 129 S. 12 Sgr. Magdeburg, Baensch.

G. D. Vitale, professore, *Nuova raccolta di lettere ovvero scelta d'esercizi graduati sopra lo stilo epistolario. Opera per esser tradotta dal tedesco in italiano, ed arricchita di note sopra il genio e le finzze dei due idiomi.* I. Parte All'uso dei Giovani. 150 S. 15 Sgr. II. Parte: All'uso delle Damigelle. 154 S. 15 Sgr. Leipzig, Baensch.

Prof. Dr. A. Zeising, *Neues deutsches Lesebuch für Schule und Haus, insbesondere für Gymnasien und höhere Bürgerschulen.* 2. verm. und verb. Aufl. Magdeburg, Baensch 340 S.

Dr. H. Rafius, *deutsches Lesebuch für höhere Unterrichts-Anstalten.* 1. Theil für untere Classen. 2. verb. und verm. Aufl. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 596 S.

Dr. J. Gräffe, R. S. Hofrath etc, *Leitfaden der allgemeinen Literatur-Geschichte. Zum Gebrauch für höhere Bürger- und Realschulen.* Magdeburg, Baensch. 357 S. 1 Thlr.

J. Müller, L. an der Realsch. in Langenschwalbach, *Englisches Lesebuch für den Schul- und Privatgebrauch. Mit Anm. u. vollst. Wörterbuch.* Stuttgart. Meßler. 187 S.

Dr. Otto Flebig, *A collection of lettres or choice of graduated exercises on the epistolary style arranged for translation into english and enriched with notes upon the genius and the fine and delicate differences of the two languages.* First part: for the use of boys. 146 S. 20 Sgr. Second part: for the use of girls. 144 S. 20 S. Magdeburg, Baensch.

F. Männel, teacher in the „realschule“ at Halle. *One hundred classica letters selected from the most celebrated english authors.* A new edition, revised and enlarged. 135 S. 30 Sgr. Magdeburg, Baensch.

C. III. F. Stoll, Contr. am Gymn. in Weilburg, *Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen und Römer. Für Gymnasien.* Mit 12 Taf. Abbild. 3. verm. und verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 343 S.

Dr. Assmann, Prof. am Gymn. in Braunschweig, Handbuch der allgemeinen Geschichte. Für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. 2. Theil. Geschichte des Mittelalters. 1. Abth. Braunschweig, Vieweg. 339 S.

Dr. H. Bögel, Prof. in Zürich, Geschichte des Europäischen Staatensystems vom Zeitalter der Reformation bis zur ersten französischen Revolution. 1. Abth. Von 1519—1661. Zürich, Meyer und Zeller. 640 S.

A. Bräunlich, Protestantische Charakterbilder aus Thüringen. Der protest. Jugend gewidmet. Mit 3 Bildern Weimar, Böhlau. 158 S. 10 Sgr.

F. Beigt, Oberl. an der K. Realschule in Berlin, Historisch-geographischer Schulatlas der mittleren und neuern Zeit. 17 Karten. Berlin, Nicolai.

C. V. J. Booz, Hssl. der Math. an der techn. Schule zu Erlangen, Elemente der allgemeinen Arithmetik. 1. Cursus 290 S. 2. Cursus 332 S. Erlangen, Ente.

Dr. Herring, L. an der Realsch. in Leipzig, Sammlung von Aufgaben in der höhern Arithmetik. In 4 Hefen. 1. Heft: die 4 Species mit ganzen unbenannten Zahlen. Leipzig, Vönsch. 50 S. 5 Sgr.

C. VI. Dr. R. Stammer, Chemisches Laboratorium. Anleitung zum Selbstunterricht in der Chemie. 1. Theil. Gießen, Rieder. 128 S. 10 Sgr.

F. Jamminer, die Musik und die musikalischen Instrumente in ihrer Beziehung zu den Gesetzen der Akustik. Mit Holzschn. Gießen, Rieder. 437 S. 2 Tbl.

C. VII. C. Rieberding, Dir. des Gymn. zu Oleis, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde für Gymnasien. 5. Aufl. Redlinghausen, Neeser. 110 S. 8 Sgr.

Dr. L. Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Herausgegeben von Dr. A. Dietterweg. Ausg. in 15 Hefen. 2. und 3. Heft. S. 160—480. Braunschweig, Schwetschke. à 10 Sgr.

J. Heller, L. am Gesamt-Gymn. in Leipzig, Sächsische Geschichte u. Geographie. Ein Lehr- u. Lesebuch für Stadt- u. Landschulen. Leipzig, Vönsch. 138 S.

C. VIII. J. Meier, Hundert und fünfzig evangelische Kernlieder nach ihren Original-Texten und Melodien für 4stimmigen Männergesang. Schaffhausen, Brodtmann. 234 Seiten

E. Weiß, L. an der Unter-Realsch. zu St. Johann in Wien, die Elemente des Zeichnens mit freier Hand, gestützt auf Anschauung und Darstellung geometrischer Objecte und ein System der freien Auffassung als Vorbereitung zum perspectivischen Abzeichnen von Linien, Flächen und Körpern nach plastischen Modellen. Methodischer Theil. 96 S. mit 5 Steintafeln. Wien, Seidel.

G. Winter, Oberlehrer in Kirchberg, Heitere Jugendlänge. Leichte melodische und stufenweise geordnete Übungsstücke zu 4 Händen für das Pianoforte. Für Anfänger im Clavierspiel. 2 Hefte à 15 Sgr. Ergänzungshefte zu G. Winters Pianoforteschüler. Leipzig, Böller.

A. Ströbmer, Rhythmische Choralmelodien mit untergelegtem Text nach den Forschungen der Herren v. Wintersfeld etc. ursprünglich componirt und neu herausgegeben. Leipzig, Vönsch 56 S.

G. W. Körner, Urania. Das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutschlands Organisten etc. 14. Jahrgang. 12 Nummern. 15 Sgr. Erfurt, Körner.

A. Heidemann, Sang und Klang für Mädchenschulen. In 3 Hefen. 1. Heft 106 einstimmige Lieder. 3. verm. Aufl. Herausgegeben von C. Colberg Gesangl. an der K. Realsch. in Berlin. Berlin, Gärtner. 80 S. 5 Sgr.

C. IX. C. F. Brieger, Populäre Erklärung des Evang. St. Marci. mit einer Einleitung, vorzüglich die Echtheit der Evangelien: Sammlung betreffend. Zweiter Beitrag zu einem tiefern Schriftverständnisse. Berlin, Schulge. 416 S.

D. I. G. Winter, Oberlehrer, Stylistisches Aufgaben-Magazin für Lehrer und Schüler in Mittel- und Oberklassen von Bürger- und Landschulen. 1. Theil, für Mittelklassen. 4. Aufl. Leipzig, Wöller. 90 S. 5 Sgr.

H. Verneaud, Rector der franz. Knabenschule zu Stettin, der deutsche Sprach-Unterricht in der Volksschule mit Anschluß an die Regulative. Ein Conferenz-Vortrag. Stettin, Graßmann. 16 S. 2½ Sgr.

G. Winter, Jugendgarten. Allg. Lese- und Lehrbuch für Stadt- und Landschulen. 2. Theil. Für die Oberklassen. Ausg. für evang. luth. Schulen. Leipzig, Wöller. 480 S. 12 Sgr.

D. II. P. Krohn, Lehrstoff und Lehrform der Formenlehre für Schulen und zum Selbst-Unterricht. Hamburg, Bürger. 153 S.

G. Winter, Oberlehrer, Aufgaben zum Kopfrechnen für Bürger- und Landschulen, versehen mit den nothwendigen Fingerzeigen zu den verschiedenen Rechnungsarten nebst Facitbuch zu den Aufgaben im Tafelrechnen. 1. Bchn. 1. Hest. Für Unterlassen in Bürger- und Landschulen. 126 S. 8 Sgr. 2. Hest. Für Mittellassen in Bürger- und Landschulen. 108 S. 8 Sgr. 3. Bchn. Für gehobene Oberlassen in Bürgerschulen etc. 1. Hest. 102 S. 8 Sgr.

Der selbe. Rechnungs-Aufgaben (Tafelrechnen) für Bürger- und Landschulen. 3. Bchn. 1. Hest. Gesellschafts-, Falsch- und Mischungsrechnung. 9. Aufl. Mit dem Kopfrechnen eng verbunden. 3. Hest. Die Dezimalbruchrechnung. 9. Aufl. à 3 Sgr. Facitbuch. 16 S. 4 Sgr. Leipzig, Wöller.

D. V. J. Heller, L. am Gesamt-Gymn. in Leipzig, des Kindes erstes Spruchbuch. Leipzig, Vönsch. 90 S.

R. Kolbe, ev. Pfarrer, die 80 Kirchenlieder der Schul-Regulative mit Wochenprüchen nebst einer tabellarischen Uebersicht des gesammten Religions-Unterrichts in der Volksschule nach dem Kirchenjahr geordnet. Breslau, Trewendt. 53 S. 2½ Sgr.

D. Bischoff, Rector in Prettin, Geschichte des Reiches Gottes in 40 bibl. Geschichten mit angewandten biblischen Sprüchen, Liederversen und Gebeten. Für die Elementarschule, mit besonderer Rücksicht auf die 3 Regulative. Leipzig, Wöller. 68 S. 6 Sgr.

R. Kolbe, Luthers kleiner Katechismus in Fragen und Antworten einfach zerlegt und mit Zeugnissen aus Gottes Wort und der Kirche versehen. Breslau, Trewendt. 121 S. 4 Sgr.

E. C. Müller, Pastor, Schreib- und Hülfz-Kalender für Geistliche und Schullehrer auf das Jahr 1857. 1. Jahrgang. Berlin, Schulge. 111 S.

VI. Miscellen.

Statistische Uebersichten der Thätigkeit der 7 Wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen.

Nr.	Das Colloquium pro rectoratu haben bestanden:												Die Prüfung pro facultate doctendi haben bestanden:							Eensige Prüfungen: pro loco, pro ascensione, in einzelnen Disputationen, i. d. Religionslehre, Nachprüfungen u. s. w., haben stattgefunden.							Von den pro facultate doctendi geprüften Candidaten sind nicht bestanden:							Summaämmtlicher abgehaltenen Prüfungen.						
	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Galle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Galle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Galle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Galle.	Bonn.	Münster.	Summa.								
1 1845	—	2	2	—	1	2	3	2	10	43	12	8	3	7	8	6	87	4	1	3	2	2	2	7	120	4	—	—	2	—	1	1	—	851	1515	511	19	9	125	
2 1846	4	1	—	—	—	—	2	—	8	32	8	21	3	2	7	2	75	13	3	11	1	—	11	544	4	—	—	2	—	—	1	—	1	—	1	—	1	—	134	
3 1847	2	1	—	—	1	—	2	—	5	41	8	16	4	6	8	6	89	5	9	7	10	2	1	8	239	5	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	142		
4 1848	4	2	1	12	—	—	2	—	1	534	9	17	4	13	11	5	93	5	3	10	2	1	5	531	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	130		
5 1849	3	1	—	—	—	—	2	—	8	32	6	16	1	7	14	4	80	8	3	6	1	1	3	123	2	—	—	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	119		
6 1850	1	—	—	—	—	—	2	—	5	39	14	20	2	16	16	5	112	11	3	9	2	1	9	338	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	158		
7 1851	2	—	1	—	1	1	1	1	7	32	9	21	5	11	18	4	100	13	9	13	1	1	6	447	4	1	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	172			
8 1852	2	—	—	1	2	1	—	—	6	23	8	12	6	9	16	15	89	12	10	12	3	4	9	350	3	—	—	8	—	—	—	—	—	—	—	—	156			
9 1853	2	1	3	—	2	2	3	—	11	33	5	21	8	7	23	16	113	13	5	29	4	3	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	196				
10 1854	5	3	3	4	—	—	—	—	15	33	11	11	6	10	23	11	105	12	9	16	5	7	10	362	2	1	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	198			
11 1855	1	1	2	2	2	—	—	—	7	22	8	11	1	11	18	25	97	11	4	10	4	7	18	761	3	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	179			
12 1856	6	2	1	1	2	4	3	18	40	8	22	7	22	21	17	137	10	5	14	4	14	16	265	1	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	233			

Die „Zeit“ bemerkt zu dieser Uebersicht: Es stellt sich aus derselben heraus daß die Zahl der Prüfungen fortdauernd sich vermehrt hat und von 125 Prüfungen im Jahre 1845 auf 233 im Jahre 1856 gestiegen ist. Gleichwohl wird die Meinung, daß es an Lehrern für das höhere Schulfach fehle, als eine unbegründete nicht bezeichnet werden können. Denn die Vermehrung der Anzahl der Lehrer ist hinter dem angewachsenen Bedürfniß zurückgeblieben. Die Ursache hiervon ist wohl vornehmlich darin zu suchen, daß das Einkommen der Lehrer für das höhere Schulfach nicht die Höhe hat, welche in unseren Tagen erforderlich ist, wenn es den Einkünften nur einigermaßen entsprechen soll, welche auf industriellem Gebiete selbst ganz jungen Leuten rasch zufallen. Diesen Uebelstand nach Möglichkeit hinwegzuräumen, so weit wenigstens, daß die Liebe zu den Wissenschaften das Uebrige leichter ausgleichen kann, liegt der Regierung sehr am Herzen, wie die Bemühungen kundgeben, von denen wir vielfache Mittheilung gemacht haben. Daß sofort in vollem Umfange und in durchgreifender Weise die Angelegenheit nicht regulirt werden kann, liegt bei den Verhältnissen der einzelnen Gymnasien zu den verschiedenen Corporationen, deren Mittel und guter Wille ebenso verschieden sind, auf der Hand. Indes werden diejenigen, welche sich dem höheren Schulfach widmen, fürstlich darin eine Begünstigung gegen die übrigen Zweige des Staatsdienstes erblicken können, daß das trotz der gestiegenen Prüfungen keineswegs befriedigte Bedürfniß die Anstellung der Geprüften schneller ermöglicht, sie also schneller der Situation entzieht, welche die längere Bewerbung um ein Amt, nach Vermögen und sonstiger Lage, für jeden Anderen mehr oder minder bedenklich machen.

Abiturienten- und Maturitätsprüfungen (Extraneer) 1856.

Preußen: 262, davon zurückgetreten, zurückgewiesen oder für unreif erklärt: 75

	Extr.	10	6
Pommern:	Abit.	89	16
	Extr.	12	10
Posen:	Abit.	134	38
	Extr.	13	8
Schlesien:	Abit.	326	91
	Extr.	15	9
Brandenburg:	Abit.	267	39
	Extr.	50	36
Sachsen:	Abit.	246	17
	Extr.	22	7
Westphalen:	Abit.	219	16
	Extr.	105	45
Rheinprovinz:	Abit.	318	18
	Extr.	20	15

Maturi waren über 21 Jahr alt, unter 17 Jahr,

Preußen:	62	2
Pommern:	14	—
Posen:	42	—
Schlesien:	61	3
Brandenburg:	53	—
Sachsen:	83	1
Westphalen:	130	—
Rheinprovinz:	74	2

— 715 —
So eben erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Dr. W. Hartmann,

Professor am Gymnasium zum grauen Kloster,

Handbuch der physischen Geographie.

Ein Leitfaden für höhere Schulen und die mittleren Klassen
der Gymnasien, sowie zum Selbstunterricht.

Der Verfasser sagt in der Vorrede u. a.: „Ich war bemüht, in möglichster Kürze und Präcision das reiche Material so zu ordnen, daß im Fortschritt von den einfachen, elementaren Erscheinungen zu den reichhaltigsten Gestaltungen des Erdorganismus dem Schüler sich immer weitere Kreise der Anschauung eröffnen, bis er schließlich ein lebendiges, inhaltvolles Bild unseres Planeten gewinnt. — Daß diesem Theile der Geographie in den mittleren Gymnasial-Classen ein besonderer Cursus zu widmen ist, wird Niemand in Abrede stellen, der mit dem Fortschritt der Wissenschaft vertraut ist. Die merkwürdigen Ergebnisse der Forschungen eines Humboldt, Ritter, Dove, Berghaus, Burmeister u. A., dürfen dem Schul-Unterricht nicht entzogen werden, und eine mehrjährige Erfahrung hat mir die Ueberzeugung gegeben, daß kein Theil der Geographie so anregend wirkt, wie gerade dieser, besonders in den vergleichenden Uebersichten.“ 1c. 2c.

Preis: 10 Sgr. — Bei neuen Einführungen billiger.

Berlin, Februar 1857.

Jonas Verlagsbuchhandlung.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Gefahren großstädtischer Erziehung.

Von Dr. E. Kühner, Director der Musterschule in Frankfurt a. M.
(Programm 1857.)

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die
Zügel nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zer-
streuung in Bielefeld. Herbart.

Unter Bergen von Gold liegt mancher geistige Riese
begraben. Jean Paul.

Principien der Pädagogik haben weite Wege, bis zur Kinderstube und zweideutige Antwort für den besonderen Fall. Ich will diesmal nicht von solchen obersten Grundsätzen ausgehen, sondern unmittelbar in eine Lage eintreten, in der wir selbst mit unsern Kindern uns befinden. Mit offenem Worte will ich auf Verhältnisse eingehen, die zwar ihre Macht hinter der Gewohnheit alltäglicher Wiederkehr verstecken, aber dennoch die Wirksamkeit unsrer Erziehung allseitig umstricken. — Den Einfluß meine ich, den ein Sammelplatz reichster Kultur und Civilisation auf die in solcher Umgebung aufwachsende Jugend übt.

Wir schwebt dabei zunächst unsre eigne Stadt vor (und auch der Bildungsgang, den in ihr das größte Kind Frankfurt's nahm); aber es wird sich von selbst ergeben, daß die Betrachtung auf den ganzen Begriff der Großstädte sich ausdehnt, unter denen Frankfurt noch lange nicht die größte, aber an Tugenden nicht die kleinste ist, — und auf Uebel, die dort schon in voller Wirksamkeit sind, hier aber erst aus weiterer Ferne drohen.

Wie der hohe Norden andere Menschen zieht, als der üppige Süden, das einsame Meeresgestade andere, als das belebte Binnenland, so wirken überall — ohne Zuthun des Erziehers und trotz ihm — die Umgebungen nach ihrer Eigenthümlichkeit auf die Bildung des Kindes.

Man sehe den Knaben, wie er im einsamen Bergthale aufwächst, im Spiele und Kampfe mit der Natur, bei einem kleinen, aber ihm heimischen Menschenkreise, unter manchen Entbehrungen, aber in einem reichen Maße von Freiheit; — und man sehe den reichen Sproßling großer Städte, wie er frühe schon mitten im Wogen des Lebens steht, unter einer Fülle von Anregungen, aber arm an Natur und Freiheit, von den Sprungfedern der Civilisation allseitig gehoben und doch auch beengt! Man wird leicht urtheilen, daß jene Waldeinsamkeit wohl dazu geeignet sei, tiefsinnige und kräftige Naturen zu bilden, Wahrheit und Innigkeit der Empfindung zu erzeugen, aber leicht auch eine gewisse Einseitigkeit und trotz innerer Kraft Scheu vor der großen Welt; — und daß dagegen hier, in einer reich entwickelten Umgebung, die Elemente zu weiter und vielseitiger Bildung gegeben sind, Weltgewandtheit und ein kühler Muth sich erzeugen wird, aber leicht auch Entfremdung von der Natürlichkeit und Mangel an Tiefe und Kräftigkeit.

Jugendeindrücke dieser Art ziehen sich oft unauslöschlich durch das ganze Leben hin, — wie z. B. in Hebel, dem ruhm- und würdereichen Prälaten, noch der „friedfertige, bescheidene und vergnüglich gefasste Sinn des Naturkinds“ fortlebte, aber auch die „schüchterne Scheu vor den vornehmen Leuten,“ die das Dorf und die arme Mutter ihrem kleinen Peter eingeßößt; — und wie — um von andrer Seite ein Beispiel zu nennen — in G. Forster, selbst in der Zurückgezogenheit eines wissenschaftlich beruhigenden Lebens, noch die Unruhe einer geistig überreizten Kindheit fortlebte und zu Unstetigkeit und innerem Zwiespalt führte.

Aber die Gegensätze lassen sich auch ausgleichen. Wenn Jean Paul sagt: „nur ein Goethe hatte Kraft, sogar in der Sonne des Glücks seine Phönixflügel nicht kürzer zu fengen,“ so möchten wir hinzusetzen, daß wohl nicht allein seine eigne Kraft, sondern auch die Strenge des Vaters, die ihm die Flügel kürzer band, und mancher andre gute Stern ihn schützte, und daß auch minder kräftige Naturen vor solcher Gefahr geschützt werden können. Und wenn wir auf der andern Seite sehen, wie z. B. der Knabe Friedrich Verthes aus seinen Bergschluchten hervor, arm an Kenntnissen und Lebensgewandtheit, in die große Welt ging, und an dem Einen, was er besaß, an der Unverdorbenheit und Kräftigkeit seines Sinnes, genug hatte, um auch mit dieser Welt fertig zu werden, so finden wir in diesem auch die Gefahren ländlicher Beschränkung besiegt. Aber freilich gerade in diesen Beiden trat die Ausgleichung selbst wieder in Gegensätzen hervor. Denn während jenes „Weltkind“ das Gleichgewicht fand, indem es vom Geräusche des Weltmarkts in die stille Heimath der Poesie flüchtete, um hier die von ihm erlebte Welt dichtend neu zu gestalten, und,

von den Täuschungen der Civilisation sich abkehrend, seine liebende Betrachtung der immer wahren Natur zuwendete, — so ging jenes „Bergkind“ aus seiner Einsamkeit heraus, um mit seiner naturwüchsigten Kraft sein Geschäft auf dem Weltmarkte zu treiben und — als Buchhändler und Patriot — auf Weltbildung und Weltlauf thatkräftig gestaltend einzuwirken.

Welche Heimathstätte aber die Kindheit am sichersten bewahre, — wo die Erziehung die größere Freiheit und die willkommenste Unterstützung ihrer Wirksamkeit finde, darüber kann vielleicht noch gestritten werden. Die Männer vom Fach indes streiten nicht mehr. Sie fordern „Stille der Erziehung“ und eine freie Natur; sie warnen vor den großen Städten, weil hier verwirrtes Getöse, eine Ueberfülle von Erregungen und vieler Menschen Rede in die Erziehung sich einmische. Sie misstrauen den großen Märkten der Kultur, weil auf ihnen auch Unwahrheit und Unsittlichkeit mit in den Kauf gehe. — Als Fichte die deutsche Nation aufrief, sich selbst in dem heranwachsenden Geschlechte zu retten, wollte er die ganze deutsche Jugend von der „verpesteten Atmosphäre“ der gegenwärtigen Kultur hinweg in die Einsamkeit flüchten; und selbst Goethe, der Großstädter, wußte für seine Erziehungskolonien, wie er sie in den Wanderjahren darstellt, keine bessere Stätte, als die ländliche Natur zu finden.

Aber die ganze Gewalt Fichte'scher Sturmreden und alle Lockung Goethe'scher Poesie werden es nicht vermögen, den Müttern ihre Kinder und — den Großstädten ihre Kinderwelt zu entführen, um sie in stiller Einsamkeit zu bergen; und ebenso wenig werden vor dem Weherufe moderner Jonase jene Steinkolosse selbst in ländliche Auen zerfließen. Wir haben sie nun einmal und müssen uns mit ihnen abzufinden suchen. Wir müssen der Kultur, deren reichste Fülle wir hier finden, ihre Wohlthaten und zugleich neue Kräfte zum Widerstande gegen ihre Gefahren abzugewinnen, und da, wo unter dem Andrang der Civilisation die Natur verschwinden will, für diese mit der Kunst der Erziehung einzutreten suchen.

In diesem Sinne und mit diesem Muthe zur Abwehr spreche ich von den Gefahren großstädtischer Erziehung.

Zunächst von der kleinsten und doch nicht ganz kleinen Gefahr, — von der stummen Sprache der Häuser! — Es ist schön von der Civilisation, daß sie ein wetterfestes Dach über die Wiege des Kindes baut, aber nicht, daß sie an die Stelle des Palmenhains der Patriarchen einen Häuserwald umhersetzt und mit diesem die Natur verbaut. Es wäre vorerst genug an ein paar ländlichen Hütten, in denen das Kind heimisch werden, deren Menschen es kennen und lieben könnte. Ein steinerner Wald mit Fenstern und Thüren, — todte Mauern mit einem Abstraktum von Men-

sehen dahinter sind nicht der beste Elementarstoff für die Anschauung des Kindes. Besser vielleicht, es träumte müßig den Wellen eines Baches nach oder schaute verstohlen dem Nestbau eines Vogels zu, als daß es hier mit träumendem Blick an den Häuserreihen hinstreift oder gaffend vor dem bunten Schaufenster verweilt. Das Uebel liegt nicht eben in dem, was gesehen wird, — es ließe sich bei Vielem Vieles lernen. Aber die übergroße Menge und Mannigfaltigkeit zerstreut und verwirrt; das Kind kann nicht fertig werden mit Sehen. Der Glanz und der Schimmer reizt allseitig die Neugierde, ohne das Interesse zu fesseln. Daher lassen die Anschauungen nur matte unklare Bilder in der Seele zurück; es bildet sich die Gewohnheit des Obenhinstreifens der Betrachtung und der Gedanken; und im besten Falle findet das Kind eben nur zu sehen, aber wenig zu denken und nichts zu schaffen.

Manche Städte haben in Bauten und Monumenten noch eine Sprache, die auch zu den Kindern redet. Aber diese verstummt in der Charakterlosigkeit moderner Bauten. Auch unsere Stadt macht es ihren Kindern nicht mehr so leicht, wie einst dem Knaben vom Hirschgraben. „Die große Mainbrücke, der schöne Fluß auf- und abwärts, der goldene Hahn auf dem Brückentempel,“ den jener so gern im Sonnenschein glänzen sah, „ziehen zwar noch die Blicke an und erfüllen mit einer erfreulichen Empfindung;“ aber „die ernstesten und würdigen Umgebungen,“ die auf Goethe Eindruck machten, — „die vielen kleinen Städte in der Stadt, die Festungen in der Festung, die ummauerten Klosterbezirke, die burgartigen Räume aus früheren Jahrhunderten, welche die Aufmerksamkeit des Kindes am meisten auf sich zogen,“ — sie sind ihres alterthümlichen Zaubers entkleidet oder ganz verschwunden. In der Gleichförmigkeit fehlen feste Anhaltspunkte für das Interesse. Alles wird obenhin begafft, das wirklich Interessante übersehen und zuletzt mit sehenden Augen nichts mehr gesehen.

Dennoch bin ich nicht ganz der Meinung Derer, die dem Kinde lieber eine Binde um die Augen legen möchten, oder wenigstens, in ihrer Sorglichkeit ihm ein für alle Mal gebieten, die Straßen nach streng berechnetem Minutenmaße zu durchheilen. Es liegt darin etwas Unnatürliches und Verdacht Erregendes. Gassen, Häuser und Läden sind einmal da. Es handelt sich nicht darum, das Sehen zu verbieten, sondern — dem Kinde sehen zu helfen. Und hier fällt nicht nur Denen, die das Kind wirklich durch die Stadt leiten können, unmerklich eine Pflicht zu, sondern auch die Schule, namentlich Anschauungsunterricht, Heimathskunde und Geschichte, mögen hier eine verdienstliche Aufgabe finden. Es gilt, das Kind zu orientiren. Wir müssen es von der unklar verschwimmenden Masse ab auf einzelne und würdige Partien zu lenken und hier das Interessi

zu eingehender Betrachtung zu sammeln suchen. Wenn jetzt die Steine nicht mehr reden, so müssen wir mit unsrer Rede dem Kinde zu Hülfe kommen und mit Sagen und Geschichten das verwischte oder modern verhüllte Alterthum wieder zum Leben hervorrufen, aber auch die Schöpfungen moderner Civilisation und Industrie würdigen lassen, — wie der kleine Wolfgang seiner Zeit nicht nur an altem Gemäuer, sondern nicht minder in den Werkstätten der Handwerker fleißig beobachtet und gelernt hat.

Auch das Leben der Begebenheiten, das in den Straßen wogt, will bewältigt sein. Daß in diesen Wogen mancher Schmutz vorübergetrieben wird, von dem wir das Auge des Kindes gern abwenden möchten, ist kaum das Schlimmste; wenigstens möchten wir dem Auge, das aus einem reinen Herzen blickt, zutrauen, daß es in den meisten Fällen entweder im Schlimmen nichts Schlimmes sieht, oder in ihm das Schlechte gründlich hassen lernt. Auch trifft das Kind auf Situationen genug, die an sich bildend sind, — die sein Interesse erregen, an denen es Gedanken und Fragen fortspinnen könnte. Aber das Schlimme ist auch hier, daß die Ueberfülle der Erscheinungen nicht eine derselben zu tieferer Wirkung kommen läßt, — daß Tragisches und Komisches, Elend und Ueppigkeit, Weinen und Lachen, Mitleid und Spott in rascher Folge neben einander treten und sich wechselweise verdrängen, — daß ein Bild, kaum abgeschattet, schon wieder in ein anderes verwischt, ein Affect, kaum erregt, schon von einem andern verdrängt wird.

Die Unbedeutendheit und Charakterlosigkeit der Erscheinungen wirkt überdies ermüdend. Goethe hatte auch hierin es besser. Jene mittelalterlichen Meßkomitate und Meißengerichte, französische Besatzung, Kanonendonner von Bergen her, Prunk und Festlichkeit einer Kaiserkrönung, — das waren Begebenheiten, die in bedeutungsreicher Gestalt hervortraten und tief eingingen. Wie kräftig, antreibend und bildend sie auf den Knaben wirkten, davon wußte der Greis noch zu erzählen. Unstre Jugend ist zwar von einer reicheren Fülle von Erscheinungen umringt; aber ob aus diesen Produkten einer civilisirten Volkssitte und abgeschliffener Volksgewohnheiten einzelne Bilder so hell hervortreten und so entschieden sich einprägen, daß auch noch das Alter ihre heilsame Wirkung verspürt, das ist die Frage.

Kräftige Naturen helfen sich in diesem tonlosen Gewirre, und zwar mit einer Neigung, die man, oft zu geringschätzig, die Liebhaberei des Kindes nennt. Der eine Knabe hat „seine einzige Freude an Pferden,“ und steht auf der Straße nichts als Roß und Reiter und Wagen: der andre hat es darauf angelegt, fremde Leute und Trachten herauszufinden und auf fremde Zungen zu lauschen, oder er hat sein ganzes Interesse dem

Flusse zugewendet und kann Stunden lang den Schiffen und Schiffen zusehen. Ein solches Beschränken des Interesses führt mindestens zu nachhaltigerem Aufmerken. Jedenfalls wird die Erziehung wohl thun, wenn sie dieser Spur nachgeht und die „Liebhabelei“ des Kindes auf einzelne des Interesses wirklich würdige Partien des Stadttreibens zu lenken sucht. Dazu gehört aber auch, daß das Kind für die Erzählung seiner Reisen durch die Stadt daheim ein geduldiges Ohr, eine zurechtweisende Besprechung und eine sinnige Auffassungsweise finde.

Wenn man aber für den Ausfall an bedeutenden Erscheinungen des eignen Stadtlebens etwa einen Ersatz in jenen Sehens- und Merkwürdigkeiten finden will, die von auswärts der großen Stadt zuströmen, so ist von diesen wilden Menschen und zahmen Thieren, diesen Buden und Theatern weniger eine Abhülfe als eine Steigerung des Uebels zu erwarten. Die einzelne Erscheinung ist wohl unschädlich, wie ein harmloses Spiel kindischer Neugierde; aber die Gesammtheit, das fortwährende Zu- und Zueinanderlaufen von Erscheinungen droht mit einem Uebermaße von Erregungen und Zerstreuungen, und trägt dazu bei, jene prickelnde Neugierde zu erzeugen, die immer nach Neuem gelüstet und das Neue gleich wieder alt findet. — Und doch ist auch hier, im Angesichte solcher Herrlichkeiten, nicht ein absolutes Verbiehen, sondern nur ein strenges Beschränken und weises Wählen anzurathen. Man muß der kindischen Neugierde auch etwas versagen können. Und der beste Zügel der Neugierde ist der Sporn des Interesses für wahrhaft bedeutende und würdige Gegenstände.

Nur suche man diese nicht etwa in den fliegenden Akademiestücken, die auf ihren Reisen in den großen Städten haufiren und den Schulen und Eltern als seltne Lehrstücke sich anpreisen. Es mag dabei manches an sich Sehenswürdige und wirklich Belehrende vorkommen. Aber es sind doch immer nur Bruchstücke; und werden diese dem Kinde, dessen Bildung wir so gern in stetem und geordnetem Fortgang erhalten möchten, gelegentlich, wie sie der Zufall eben in die Stadt bringt, vor die Augen gestellt und, kaum angesehen, wieder hinweggenommen, so werden sie eben nur als zusammenhanglose Bruchstücke sich ansehen oder noch häufiger nur die Gafflust erregen, ohne irgendwie zu belehren. — Ueberhaupt glaube man doch nicht, daß jeder an sich bildende Gegenstand, wie er eben vorkommt, nebenbei fördernd in den Bildungsengang des Kindes sich einfügen lasse.

Auch das Theater lockt die Jugend. Aber wir dürfen den Eindruck, den diese glänzende Bretterwelt auf Kinder macht, nicht nach den abgestumpften Nerven Erwachsener bemessen. Die ganze Ueberfülle von Reizen, die sich in der wirklichen Umgebung zerstreut findet, stürmt hier

mit einem Male, mit allem Glanz und Schimmer der Kunst und Afterskunst ausgestattet, auf die Seele des Kindes ein. Dem kräftigen Jüngling, wenn sich vor ihm der Vorhang zum ersten Mal entrollt, geht hier eine neue Welt auf, die alle seine Sinne ergreift, seine Seele mit glühenden Farben erfüllt und ihm noch Wochen und vielleicht Jahre lang zu schaffen macht. Aber Kinder, mit denen man die Zeit nicht erwarten kann, unterliegen der äußerlich überwältigenden und innerlich ihnen unverständlichen Erscheinung; sie werden betäubt, abgestumpft, todtmüde; sie nehmen nichts mit heraus als einen flimmernden, verworrenen, wilden Eindruck und der große Eindruck eines ersten Theatertages, der ihrer späteren Jahre wartete, ist im Voraus verkümmert. Man sollte sie nie eher hinführen, bis sie befähigt sind, die bildende Wirkung des Inhalts zu erfahren. Und auch dann ist das Beste nur eben gut genug für die Jugend, — nicht Spektakelstücke, Feuerregen und Feenlandschaften, sondern klassisches Schauspiel, das der Jugend große Gedanken und ihrer Phantasie einen kräftigen Aufschwung giebt. Auch hier gilt übrigens die Erinnerung, daß wir für das Alter doch auch einen Genuß aufsparen wollen. — Ein Theater-Freibillet, wie es dem lebhaften Enkel des würdigen Stadtschultheißen zu Gebote stand, wollen wir selbst unsrer reiferen Jugend nicht wünschen, — wie wir ja überhaupt etwas Andres im Sinne haben, als in allen Stücken nach Goethe's Muster zu erziehen.

Selbst die würdigsten Ausstellungen der Wissenschaft und Kunst, — es darf mit dieser Bemerkung hier nicht zurückgehalten werden, — selbst diese Museen, Pinakotheken und Glyptotheken, die reiche Schule der Jünger der Wissenschaft und Kunst, sind nicht eben Bildungsstätten für — Kinder, oder sie sind es wenigstens mit sehr beschränkendem Vorbehalt. Man erfährt es auf Reisen, wie der Gang durch eine unbekannte Gemäldegallerie so leicht verwirrt, ermüdet und selbst abstumpft und wie überwältigender noch der Besuch wissenschaftlicher Sammlungen wirkt. Wo der Mann vom Fach im Ueberblick der Masse sich schnell orientirt und in mäßigem Fortschritt Einzelnes sieht und studiert, streift der neugierige Blick des Unkundigen obenhin, oder bleibt nur an zufälligen Aeußerlichkeiten, meist am Glänzenden und Wunderlichen hängen. Wie kann man nun von Kindern erwarten, daß sie hinreichende Selbstbeherrschung besitzen, um unter dem Reichthume solcher Anschauungen die Betrachtung auf Einzelnes zu concentriren? Sie werden mit eiliger Neugierde hin- und hersehen und sich bald rathlos und selbst gelangweilt finden. In der reichsten Natur finden sie sich eher zurecht, als hier in den Sälen der Kunst und Wissenschaft. Wenn hier nicht ein Führer ihr Auge beschränkt und das Einzelne verständlich und gründlich betrachten lehrt, d. h. ihnen sehen

hilft, so werden sie auch hier nur erregt, nicht gebildet werden, nicht liebend in einen Gegenstand sich vertiefen, sondern nur mit verschwimmenden Nebelgestalten die Vorstellung erfüllen.

Man wird nicht sagen können, daß Goethe's Kunstgeschmack sich wenig gebildet habe, obgleich er als Kind seine Studien nur in den Ateliers einiger freundlichen Maler, bei seinem lieben Seelaz und an den Gemälden seines Vaters und des Königsleutenants machte; man wird es zu würdigen wissen, daß er noch nach einem halben Jahrhunderte davon zu sagen wußte, wie er an der kleinen „Marmor- und Naturaliensammlung“ seines Vaters lernte und an den römischen Kupferstichen des Vorplatzes, deren „Gestalten sich bei dem Kinde tief eindrückten.“ Man kann sich des Gedankens nicht enthalten, daß Goethe — obschon in diesem Kopf eine Pinakothek und ein Museum eher Raum finden mochte, als in dem eines andern Menschenkindes — nicht trotz seiner Beschränkung an Bildungsmitteln so sich gebildet habe, sondern eben weil seine Bildungsmittel heilsam beschränkt waren.

Eine solche heilsame Beschränkung ist aber überhaupt nöthig bei der Ueberfülle von Bildungsmitteln, welche, wie wir im Ueberblicke gesehen, eine reich entwickelte Culturstadt darbietet. Man hat auch wohl eine Ahnung von dieser Nothwendigkeit und sucht das Kind von der reichen Außenwelt abzuziehen und in der Stille sich sammeln zu lassen. Aber welches ist das Ableitungs- und Beruhigungsmittel, nach dem man am nächsten und zuversichtlichsten greift? — Man giebt — Kinderlectüre, dieses süße Opium, das tumultuöse Kindernaturen stille macht, oder — wie Schleiermacher sich ausdrückt — sie an den Tisch nagelt. Aber man sehe nun das Kind, wie es über seinem Buche sitzt: sein Auge verschlingt Schrift und Bild, es fliegt immer flüchtiger über die Zeilen und Seiten hin, immer nur an dem dünnen Faden der Geschichte oder, richtiger gesagt, des Kinderromans fort. Seine Wangen röthen sich, sie glühen. Alle Erregungen des Tages haben das Kind nicht so ergriffen, als das Buch, das es jetzt zu seiner „Erholung“ liest. Statt daß es jetzt, in der Stille der Abendstunde, zur Ruhe und Besinnung kommen sollte, überläßt es sich dem Reize neuer und stärkerer Gemüthsregungen, — süßen Grauens, halbschreiender Phantasieeläufe, bis es mit glühendem Kopf und gläsernem Auge zu Bette geht, um hier in Träumen die Lüge der falschen Welt bis zum Erwachen in die wirkliche fortzuspinnen. Ob „die Sündfluth von Kinderschriften, welche heutzutage die Kinderwelt mit den widerwärtigsten, fabrikmäßig gelieferten Abgeschmacktheiten, wo nicht mit seelenverderbendem Gift überschwemmt.“ (W. Menzel), — ob dieser „Schwall unsäglich läppischer, leichtes und durch Enternung sittenverderblicher Bücher“

(Gerolmus) für das Kind der Waldeinsamkeit minder gefährlich sei, als für das Stadtkind, ist hier nicht zu untersuchen. Aber gewiß ist, daß auch diese Fluth hier höher anschwellt als dort, und daß ohnedies schon überreizte Naturen am leichtesten in jene Lesewuth verfallen, die Schleiermacher für so schlimm hält als „Spielwuth.“ Unter allen Umständen bedarf es einer sehr behutsamen Auswahl, wenn nicht die Kinderlektüre statt Bildung Verbildung, und statt der Sammlung und Beschwichtigung, die wir geben sollten, gerade das Gegentheil wirken soll. Es ließe sich viel über Nutzen und Schaden und über die rechte Leitung solcher Lektüre sagen. Hier sei es an einer Regel genug, — an Luther's Wort: „Nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen macht fromm und gelehrt dazu.“

Die Erziehung denkt noch auf ein anderes Mittel der Sammlung und Beschwichtigung. Sie urtheilt ganz richtig, daß das Uebermaß zerstreuer Erregungen und zufällig wirkender Bildungsmittel ein bedeutendes Gegengewicht in dem Ernste der Schularbeit finden müsse. Aber dieses gesunde Urtheil greift fehl, wenn man nun auch die ganze Thätigkeit des Kindes auf diesem einen Wege hinzuleiten sucht, indem man dafür auch noch möglichst viel häusliche Stationen und Wegwieser — durch Privatunterricht — anlegt. Denn nicht alle Kraft des Kindes darf durch Schularbeit verbraucht werden. Wenn der Privatunterricht mehr giebt, als eine, in besondern Fällen vielleicht nöthige Nachhülfe und Ergänzung des Schulunterrichts, so wird es leicht geschehen, daß er im Hause Schularbeit giebt, um das Kind in der Schule müßig sein zu lassen, oder daß er den Gang des Schulunterrichts durchkreuzt, oder auch die Thätigkeit des Schülers überhäuft und zersplittert.

Uebersehen wir den Reichthum von Bildungsmitteln, den die Stadt in ihren Straßen und Begebenheiten, ihren Novitäten, ihren reisenden und stehenden Theatern und Museen und nebenbei noch in der Kinderstube durch Lektüre und Lehre zu bieten pflegt, so können wir Benecke's Wort verstehen, daß die Erziehung großer Städte (und höherer Stände) an einem gewissen Uebermaße kränke. Es ist ein strenger Zügel der Neugierde und eine weise Führung der Wissbegierde nöthig, wenn nicht im Reichthum der Bildungsmittel Armuth an wahrer Bildung entstehen soll, — Vielseitigkeit ohne Gründlichkeit, Erregbarkeit ohne Ausdauer, Frühreise und Uebersättigung und am Ende der Dünkel, daß man alles gesehen, gelernt und ausgekostet habe; während man doch von Allem nur gekostet und bei Allem wenig gelernt hat.

Die Folgen eines solchen überreichen Bildungsprocesses — die Verfrühung und Uebersättigung — machen sich zunächst und am deut-

lichsten in der Schule bemerkbar. Das schon außerhalb der Schule vielfach angeregte Kind zeigt hier eine frühzeitige Bildsamkeit, aber im Verlaufe verliert sich die Erregbarkeit leicht in Schläffheit und Unlust, so daß in den Jahren, wo nach natürlicher Entwicklung die volle Kraft des Jünglings aus ihrem Rückhalt hervortreten sollte, oft nicht viel mehr von ihr übrig ist, als ein zerstreutes, unruhig abspringendes Wesen. Das ist die Krankheit des Ueberreizes und der Abspannung, die dann Viele als Faulheit schelten oder als Dummheit beklagen. Das ist die Erklärung zu der, von uns an einem andern Orte ausgesprochenen Bemerkung, daß die Kinderschulen der großen Städte denen der kleinen weit voraus sind, während Seminare und Gymnasien der Großstädte an Erschlaffung leiden und sich nach einer Erfrischung durch den Zutritt kräftiger Landnaturen sehnen.

Woher kommt es, daß dieser Ueberfluß an Bildungsstoff, nach dem hinwiederum das Landkind sich sehnt und an dem es sich nährt, von dem Stadtkinde so oft nicht beherrscht werden kann? Vielleicht nur daher, weil er zu frühe und schrankenlos auf dasselbe wirkte, und — weil das Stadtkind eben keine Waldeinsamkeit hat, in der es von seinen Erregungen sich wieder beruhigen und die empfangenen Bilder in sich abklären könnte.

Damit ist aber auch die Vermittelung angezeigt: Das natürlichste Gegengewicht für Uebermaß der Cultur ist — die Natur. Wohl dem Kinde, dessen Elternhaus, von Wald und Flur umlegen, noch ein Stück Erde für sein Sichtummeln, Klettern, Arbeiten, sein Sichselbstversuchen und sein Sichbesinnen frei hält! Wohl dem Kinde, für dessen Arbeit wenigstens ein Fleckchen Gartenland erübrigt ist, an dem kein bezahlter Gärtner sich vergreifen darf! Wohl dem Mädchen, das noch, wie selbstverständlich, der Mutter in häuslichen Arbeiten geschäftig an die Hand geht und wenigstens in eigenen Scherben seine Blumen pflegt! — Vor vielen Städten muß hier Frankfurt glücklich gepriesen werden, das noch Gärten in der Stadt und eine neue Stadt in Gärten hat, — eine Wohlthat, deren Wirkung noch in etwas Größerem, als im gesunden Luftbad, zu erkennen ist.

Wo aber im Reichthum der Cultur Armuth an Natur entsteht, da muß die Erziehung dem Kinde mindestens natürliche Beschäftigungen zu geben suchen. Und wenn sich auch solche Beschäftigungen, wie sie in einfachen ländlichen Verhältnissen sich von selbst ergeben, nicht wohl in den Bann der Civilisation hereinziehen lassen, so muß man doch etwas Besseres zu erdenken wissen, als Unterhaltungen, die von den Erwachsenen gegeben und von dem Kind in Passivität hingenommen werden. Nur das Schaffen ist wahre Beschäftigung. Nur in der Selbstthätigkeit kommt

das Kind zum Bewußtsein seiner selbst; solche Arbeit bewegt, beruhigt und kräftigt zugleich. Die Erziehung gebe Gelegenheit und wecke Liebe zu solcher selbstthätigen Thätigkeit. Man achte das Kleine nicht für zu klein. Vom Bauklöschchen, Kartenhausbauen, Papierausschneiden und Puppenankleiden bis zu Griffel und Pinsel, Papparbeiten, Pflanzen- und Mineraliensammeln, Schnitz-, Dreh- und Hobelbank und Puppenkleiderschneidern, — überall ist Gewinn, wo das Kind sich selbstthätig und selbstfinderisch beschäftigt. — Herbart empfiehlt „zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist,“ auch das Erlernen irgend einer schönen Kunst, selbst in dem Falle, wo nur mäßiges Talent vorhanden ist. Aber er — vor einem halben Jahrhundert — kannte freilich noch nicht die Modesucht unserer Zeit, die da meint, daß der gute Ton eines gebildeten Menschen sich ein- für allemal auf Klaviertasten erweisen müsse; sonst würde er erinnert haben, daß neben dem Talent auch die Neigung des Kindes befragt werden muß, und daß die freie Kunst nicht abermals zur Zwangsarbeit werden darf. — Man gehe überhaupt der Liebhaberei des Kindes nach; je entschiedener sie hervortritt, je eher wird sie zu einer charakteristischen und dauernd bildenden Richtung sich bestimmen. Man versuche es mit Manchem. Nur daß nicht auch hier wieder unsteter Wechsel und Flattersinn eintrete, sondern daß das Kind mit ausdauernder Liebe bei einem verharre.

Im alten Hausgeseze des österreichischen Kaiserhauses besteht — ob jetzt noch befolgt, weiß ich nicht — die Vorschrift, daß jeder Prinz des Hauses ein Handwerk lernen müsse. Das ist ein gutes Hausgesez, nicht bloß für kaiserliche Prinzen. Ischokke hat es seiner Zeit für jeden seiner Söhne befolgt.

Auch unser Knabe vom Hirschgraben hat nicht bloß Märchen gesehen und erzählt, sondern, wie er mit Behagen berichtet, frühe gelernt, „mit Zirkel und Lineal umzugehen, an Papparbeiten sich höchlich beschäftigt, die Rüstkammer für seine Schau- und Trauerspiele selbst ausgestattet und bald auch mit Gartengeschäften umzugehen gelernt.“

Ersprechen wir bisher von einem Luxus des Geistes, der das Interesse überreizt und verflüchtigt, so bleibt uns noch ein Luxus der sinnlichen Natur zu erwähnen, — der Luxus der Bequemlichkeit und der Vergnügungen, der sittlich zu entnerven droht. Denn auch dieser findet in der am reichsten entwickelten Civilisation die reichste Nahrung. Wovon das Landkind wie von den Herrlichkeiten einer fernen Feenwelt träumt, das wird hier schon als fertige Gabe vor Augen gestellt. Bedürfnisse werden von der zuvorkommenden Industrie geweckt und, kaum empfunden, schon befriedigt, um neuen Platz zu machen. Wo aber der Leib

weich und bequem gehalten wird, da verweicht nur zu leicht auch die Seele. Und wenn es richtig ist, daß der Mensch um so glücklicher ist, je weniger Bedürfnisse er hat und je leichter und unmittelbarer er sie selbst zu befriedigen vermag, so folgt daraus, daß solcher Luxus der Kindheit zugleich die Zufriedenheit des Alters gefährdet. Die Eltern selbst sagen sich dies wohl; sie erinnern sich, wie sie in ihrer Jugend bei mehr Einfachheit glücklich gewesen sind; aber dennoch gewinnt man es nicht über sich, zur alten Einfachheit zurückzukehren. Man weiß es, daß eine kräftige Jugend in Sturm und Wetter aufzuwachsen muß, und rühmt sich des, wie man in der eigenen Jugend abgehärtet worden sei; aber dennoch hält man die eigenen Kinder weich und warm. Denn der Luxus übt seine Herrschaft weniger durch süßen Sinnenreiz, als durch die Gewalt der allgemeinen Sitte. Wer mag für einen ungeselligen Sonderling gelten, oder von den eignen Kindern die Klage hören, daß sie es schlimmer hätten, als die des Nachbarn?!

Daß diese Gewalt der Sitte manchen Wohlstand bedroht, gehört nicht vor das Forum der Pädagogik; wohl aber der besondere sittliche Nachtheil, der eben da hervortritt, wo leichtlin aus vollem Reichthum geschöpft wird. Denn nur, wenn Vater und Mutter mit eigner Entbehrung und Arbeit geben, macht das Geben sittlich froh und das Nehmen wahrhaft dankbar.

Ich weiß recht wohl, daß dem Luxus der Bequemlichkeit auch ein höherer Gesichtspunkt abgewonnen werden kann. Er ist, im besten Sinne genommen, ein Akt der Cultur zum Ueberwinden der Materie und zum Freiwerden der geistigen Bewegung. Aber wenn diese Auffassung wirklich praktisch werden soll, so muß die Erziehung schon das Kind mit einem hohen, über die Materie hinausgehenden Streben zu erfüllen wissen und mit einer Thätigkeit, die nicht in den Eiderbunen stecken bleibt. — Jedenfalls ist es wohlgethan, dem Uebermaße zu steuern, — jede natürliche Veranlassung zu Entbehrungen ungestört und unbelagert auf das Kind wirken zu lassen und die vielen Hände, die ihm zu dienstwilliger Aufwartung bereil sind, wo es sich aus eignen Kraft helfen könnte und sollte, — in Fesseln zu legen.

Unter einfachen und natürlichen Verhältnissen findet das Kind von selbst, in der Natur, in der Freiheit und in der Häuslichkeit seine Freude. Nur in den künstlichen Umzäunungen der Civilisation bedarf die rathlose Längeweile besonderer Veranstaltungen zur Vergnügung des Kindes, und diesem Bedürfnisse kommt eben jene Civilisation mit reichen Anerbietungen entgegen. Hier hilft die Industrie dem Kinde spielen, oder vielmehr sie verdrängt ihm das Spiel. Während dort das Kind aus Stäbchen und Klößchen, aus Thon und Sand, aus Blumen und Blättern sich eine eigene Welt macht und sie mit seiner Phantasie belebt, wird sie ihm hier

gleich fertig gegeben, in Glanz und Schimmer, ganz die wirkliche Welt, nur in verkleinertem Maßstab und unendlich viel prosaischer und ärmer, als die poetische des Kindes: — die fertige Puppenküche mit dem Puppen-Kochbuche dazu, gerade so wie die große in der das Kind wirklich an die Hand gehen sollte, — Wagen und Pferde, die von selbst laufen, — ganze Ausstellungen von Modellen der Industrie und Kunst, die auf dem Weihnachtstisch aufgestellt werden und eben zu nichts taugen, als zum Aufstellen. An solchen Spielsachen verlernt das Kind das Spielen; es hat nichts mehr daran zu thun, als — und das zeugt wenigstens noch von einem Thätigkeitstriebe — sie zu zerbrechen, um Neues und noch Glänzenderes zu erhalten. Die Eltern sehen mit einer Art von Wehmuth auf die überreizten Kinder, sie erinnern sich gern, wie sie in ihrer eigenen Kindheit bei bescheideneren Gaben froher gewesen sind. Aber die Macht der Sitte bringt doch immer neue Gaben, — etwas recht Außerordentliches, recht Ueberraschendes; denn — es werden ja andere Kinder eben so reichlich begabt.

Am frohesten wird das Kind bei den Freuden, die es sich selbst ausdenkt und schafft. Die absichtlichen und künstlichen Vergnügungen, die ihm von Erwachsenen veranstaltet werden, führen selten zu wirklichem Frohsinn, — selbst nicht das gewöhnliche Spazierenführen, denn das Kind will dabei Zweck und Ziel und etwas zu schaffen haben. Die kinderfreundliche Zuvoorkommenheit, die das Kind immer zu unterhalten und zu vergnügen strebt, erzeugt in ihm jene prickelnde, bald in kindischer Lust aufflackernde, bald wieder sinkende Stimmung, die immer von Außen her amüsirt sein will, immer nach neuen Erregungen gelüstet und in Rathlosigkeit und üble Laune verfällt, wenn in solchen Vergnügungen eine Stockung eintritt. Daraus werden dann Kinder, die sich über nichts mehr freuen, über nichts mehr wundern können und mitten unter den Herrlichkeiten der Welt, „Alles so langweilig“ finden. Sucht man aber diese gedrückte Stimmung durch immer höhere Reize zu heben, so tritt man unmerklich in die Vergnügungen der Erwachsenen ein und läßt in der Kindheit schon die Freuden des Alters vorausnehmen. Und ein solches Ueberreizen führt bald zur Uebersättigung und Ueberdruß, und erzeugt somit eine Lähmung der Seele, die schwerer zu heilen ist, als ein von Kummer und Noth niedergedrücktes Gemüth. Oft ist es an diesem einen Keltche genug und braucht nicht erst der des Lasters geleert zu werden, wenn aus Kindern altersmüde Jünglinge werden sollen.

Am drohendsten ist die Gefahr, wo das Haus selbst im Strudel der Vergnügungen lebt. „Läßt man die Kinder an diesen Zerstreuungen und Vergnügungen Theil nehmen, so verdirbt man sie von Grund aus; schließt man sie ganz davon aus, so werden durch die Anschauung aus der Ferne

Einbildungskraft und Begierde meist nur um so höher gespannt und die Ausschließung als Unrecht empfunden. Die Zumuthung aber, daß die genuß- und zerstreungsfüchtige Zeit das, um der Erziehung der Kinder willen, andere, würde als eine unerhörte Sonderbarkeit angesehen werden. Unter solchen Umständen hat die Wissenschaft weiter keinen Rath zu ertheilen.“ — So düster sah Benecke, unter dem Eindrucke der ihm nahe gelegenen Anschauungen (Berlin), die Situation an; und wir werden solchen Erfahrungen gegenüber es als großen Segen zu schätzen wissen, wenn in einer Stadt — wie in der unsrigen — mitten in der Druß noch vielfach Einfachheit und Sincerität der Familiensitte in würdiger Weise sich bewahrt hat und zu bewahren sucht. Die unmerkliche Macht einer solchen guten Familiensitte wird allein schon fast hinreichen, dem Kinde jene künstlichen, in die Luft verfliegenden Vergnügungen zu verleiden, indem sie würdigere und edlere Freuden kosten läßt. Denn der eigentliche Heerd solcher Freuden, an deren wohlthuernder Flamme auch die Jugend sich gern erwärmt und erfreut, ist die Familie. — Will und kann man mehr thun, so führe man die Kinder hinaus zu wahrhaft großem und zugleich beruhigendem Genuß. Man benutze die Bahnen, auf denen die Unruhe der Welt pulst, um die Jugend zur Ruhe zu flüchten; man führe sie nicht abermals in das Gewühl und die Erregungen großer Städte, sondern in eine stille große Natur; man führe sie in das Haus des Bauern und in die Hütten der Armuth. Man lasse die Jugend diese Gegensätze des eigenen Lebens erfahren; man lasse sie in der Einsamkeit sich besinnen und in ihr in Fußreisen und unter Entbehrungen weiter gehen. Sie werden beruhigter und neuer Gedanken froh in die unruhvolle Stadt zurückkehren.

Doch damit sind wir unmittelbar auf das hingeführt, was bisher nur mittelbar berührt wurde: auf das wichtigste Bildungsmittel des Menschen, — den Menschen selbst. Und wie verschiedenartig wirkt auch hier kleinbürgerliche Zurückgezogenheit und großer Weltverkehr! dort nicht selten einseitig gebildete aber scharf ausgeprägte Charaktere, ein eng beschränkter Kreis von Menschen, die eine Theilnahme für einander haben, unter denen auch das Kind sich heimisch findet. Hier dagegen Menschen, vielfältig erfahren und cultivirt, ein Wogen und Wechseln, und in diesem Wogen das Kind, von den verschiedenen Gestalten berührt und angeregt, — in der Menge unbeachtet, vielleicht einmal geliebt und dann wieder vergessen.

Der Mensch muß Menschen kennen lernen. Hier sind ihrer genug, — eine reiche Schule der Erfahrung ist aufgethan. Aber Menschenkenntniß wird nicht in flüchtiger Bekanntschaft vieler erworben, sondern durch fortgesetzte und tiefgehende Erfahrungen an Einzelnen. Und diese vielen

Menschen sieht das Kind meist nur im Vorübergehen, und es sieht an ihnen nur die äußere Seite des Welt- und Geschäftsmanns, vermag nicht tiefere Blicke in den wirklichen Menschen, in eigentlich charakterisirende Seelenzustände zu thun. Auch dieser Verkehr zwar bildet die Jugend; er führt sie — was wir nicht zu gering anschlagen wollen, — zu Tugenden der Civilisation, zu leichter Gewandtheit und Sicherheit im Umgang. Aber in beschränkterem Kreise würde sie vielleicht eher zu jener Menschenkenntniß eines Tobias Witt hingeleitet werden, „der aus einer nur mäßigen Stadt gebürtig und nie weit über die nächsten Dörfer hinausgekommen war, und dennoch von der Welt mehr gesehen hatte, als Mancher, der sein Erbtheil in Paris oder Neapel verzehrt hat.“

Das Kind will Menschen lieben; in solcher Liebe verebelt sich das Herz, kräftigt sich das Streben. Hat nun Jean Paul Recht, wenn er behauptet, daß es eben die Erziehung auf dem Lande sei, welche Liebe wirke? Gewiß ist, daß dort, wo der Nachbar den Nachbarn — und auch des Nachbarn Kinder kennt, — vielleicht mehr Reibung des Hasses, aber auch ein innigeres Aneinanderschließen sich findet, als in der großen Menschenwoge der Stadt. Man kann nicht Menschen lieben, die man nicht kennt, und hier sind ihrer so viele. Auch das Kind erfährt ihre Liebe nicht. „Jeder drängt sich an dem Andern rasch und fremd vorüber und fragt nicht nach seinem Schmerz.“ Man hört von Elend und Unglück und spricht gleichgültig davon, wie von anderen Tagesneuigkeiten. Man zieht sich zurück von der großen Menge, um selbstseigen sein Glück zu pflegen und — seinen Egoismus.

Die Jugend muß Menschen achten lernen, um an ihnen sich zu bilden. In der erwachsenen Welt sucht das Kind die Vorbilder seines Strebens. Aber wo findet es in der vorübertrauschenden Menge den ganzen Menschen, dessen Wesen es erfaßte, den Charakter, an dem es sich aufrechten könnte? Und wenn es ihn findet, unter den Wenigen, die ihm mit offener Brust näher treten, wie leicht wird die Wirkung des Einzelnen durch Masseneindruck wieder geschwächt und durch entgegengesetzte Einflüsse gestört. — Im vielfältigen Verkehr verliert die Jugend bald die blöde Scheu und Schüchternheit, aber damit auch nur zu leicht die Achtung die sie den Erwachsenen schuldet. — Auch Goethe, der von sich sagt, daß „sein Gemüth von Natur zur Ehrerbietung geneigt“ gewesen sei, und „daß eine große Erschütterung dazu gehört habe, seinen Glauben an irgend ein Ehrwürdiges wankend zu machen,“ gesteht doch, daß schon in seiner Kindheit, im Begegnen vielartig gesinnter Menschen, in ihm der „Keim zu der Nichtachtung, ja der Verachtung des Publikums gelegt worden sei,

die ihm eine ganze Zeit seines Lebens anhing und nur erst spät durch Einsicht und Bildung ins Gleiche gebracht werden konnte.

Und wenn es nur die Betrachtung dieses schattenhaften Publikums wäre! Aber der Keim der Ehrfurcht, aus dem allein selbst ein Goethe die ganze Blüthe der Menschlichkeit sich entwickeln sieht, — es ist ein zarter Keim, der aus einer reinen Seele schau und freudig an hohen Gestalten sich emporrannt, aber, einmal verletzt, seine Lebenskraft leicht auf immer verliert. Und wer wird ihn pflegen, wo so Viele gleichgültig und nicht achtend, sich vorüber treiben? Wer ihn schützen, wenn der giftige Thau der medisantischen Reden so reichlich in das unbewachte Ohr des Kindes fällt? Die vielen Menschen werden ihm gleichgültig, die Gleichgültigen bald von ihm mißachtet werden, und die Mißachtung wird sich nur zu leicht auch gegen Diejenigen kehren, die nach Gottes Ordnung Gegenstand der ehrerbietigsten Scheu des Kindes sein sollten. Wird aber so der Keim kindlicher Ehrfurcht verletzt und zertreten, dann darf man sich nicht wundern, und darf kaum zürnen, wenn Unbescheidenheit und Reckheit bald in Frechheit, der absprechende wegwerfende Ton bald zur Zuchtlosigkeit übergeht. Aber trauern muß man; denn mit der Achtung vor Menschen, die uns heilig sein sollten, stirbt bald auch die Ehrfurcht vor dem Heiligen selbst, — stirbt die Pietät, die Lebenswurzel des Menschen ab.

Und wenn wir nun diese Schaubühne der großen Welt vor unseren Augen hinwegrücken, sehen wir vielleicht im stillen Hintergrund ein Bild der kleinen, an dem wir uns erfreuen könnten? — Kinder in freier Natur, im unschuldigen Spiel oder kräftigen Ringen? Knaben und Jünglinge, die in feuriger Begeisterung sich an einander schließen? Nur zu häufig finden wir auch hier statt der Natürlichkeit ein civilisirtes Wesen, statt der Freiheit Aufsicht, „statt spielen Gesellschaften, statt Gespielen Besuche, statt Freunden Bekanntschaften“ (Curtmann). Auch hier drückt die Menge und der Wechsel auf die Regungen der Innigkeit. Es trennen überdies die weiten Räume, es fehlen die freien Spielplätze, es fehlt die Weite der Natur in der Kinder sich aneinander schließen; und die Furcht des Erziehers, daß der Zögling durch schlechte Gesellschaft angesteckt werde, hält die Kinder noch mehr auseinander. — Auch Goethe erfuhr dies Mißverhältniß, als er, gewiß verspätet, (mit seiner Schwester) in eine öffentliche Schule geschickt wurde; — „denn indem man die bisher zu Hause abgesondert, reinlich, edel, obgleich streng gehaltenen Kinder unter eine rohe Masse von jungen Geschöpfen hinunterstieß, so hatten sie vom Gemeinen, Schlechten, ja Niederträchtigen ganz unerwartet alles zu leiden, weil sie aller Waffen und aller Fähigkeit ermangelten, sich dagegen zu schützen.“ Und obchon in Wahrheit eben mit diesem Hinausstoßen, trotz allem Un-

gemach, eine neue kräftigende Bildungsperiode für ihn anhub, so war doch auch dieses große Frankfurt, in das er erst jetzt eigentlich eintrat, zu arm, um dem Knaben einen Freund zu geben; denn sein „*Pyllades*“ war es eben nur so weit, daß er „eine ganze Weile treulich mit ihm zusammenhielt.“

Bei diesem Auseinanderhalten der Kinder muß die Erziehung auf eins der natürlichsten Bildungsmittel verzichten, — auf die Erziehung der Kinder durch Kinder. Diese selbst verlieren leicht ihre frische Kindlichkeit, und ein großes Gut des Lebens und seiner Erinnerung, — eine Jugendfreundschaft, — bleibt ihnen versagt. Denn unter den Augen der Aufsicht schließen Knaben und Jünglinge keine Freundschaft.

Der Art sind die Gefahren, welche der Erziehung in der Menschenfluth einer großen Stadt drohen. Eine Erziehung, die ihren Zögling dem Ansauchen dieser großen Menschenwoge entzieht und doch auch wieder den Muth hat, ihn in derselben sich selbst versuchen zu lassen, wird jene Gefahren mäßigen; sie besiegen aber nur dann, wenn sie dem Kinde in dieser großen Welt eine kleine zu bewahren versteht, in der es nicht nur Schutz, sondern auch Pflege der edelsten Keime der Menschlichkeit findet. In dem Elternhaus, — und wo die Gunst der Vorsehung diesem auch noch Verwandte durch die Bande des Bluts, wie gleicher Gesinnung innig verbunden hat, — in dieser großen Familie muß das Kind Menschen kennen, lieben und achten lernen. Hier muß die Pietät ihre festen Wurzeln schlagen, hier muß es die hohen Gestalten finden können, an denen es sich aufrichtet. Diese kleine Welt muß es die große verstehen und ertragen lehren.

Wir haben an dem Verlaufe äußerlicher Erscheinungen die sittlichen Gefahren derselben nachzuweisen gesucht. Vielleicht wundert man sich, daß ich dem Bilde nicht noch einen dunklen Zug hinzugefügt habe, einen Zug, den man als charakteristisch im großstädtischen Leben anzusehen pflegt — die Sittenverderbnis. Aber ich habe absichtlich es vermieden, hier die gewöhnliche Rede von dem „modernen Babel“ aufzunehmen, das man jetzt überall zu finden meint, wo 50,000 Menschen beisammenwohnen. Denn daß der Schmutz der Sittenverderbnis, der sich als Bodensatz der Cultur ablagert, in den großen „Babels“ überhaupt zu reichen Procenten sich aufhäufe, als in den kleinen Städten Galiläa's, ist mit noch zweifelhaft. Die mir zunächst liegenden Erfahrungen verneinen es sogar. Ueberdies sucht diese größte Gefahr ihre Opfer mehr unter Erwachsenen, als unter Kindern. — Wenn von einem Gifte der großstädtischen Atmosphäre die Rede ist, so scheint mir dieses weniger in dem Pesthauche des Lasters zu liegen, als in dem erschlaffenden Einfluß, den ein Uebermaß von Civilisation und Zerstreuung auf Sitten und Charakter ausübt.

Reichthum der Cultur und Civilisation gegenüber der Ar-
mu h an Natur und Freiheit, — in diesem Zwiespalt liegt die
Schwierigkeit großstädtischer Erziehung. Große Städte sind eine reiche
Bildungsschule für Erwachsene; — daß sie es für Kinder werden, das
hängt vom Ueberwinden jener Schwierigkeiten ab. Rückwärts zur Idylle
des Lebens wird der Weltlauf nie wieder gelangen; und auch wir können
nicht Rousseau'sche Naturmenschen erziehen wollen. Aber der Abstand des
Kindes von den Resultaten der Kultur, deren Fülle in den großen Städten
sich anhäuft, ist so groß, wie die Zeit, deren Jahrtausend lange Folgen
von der Quelle der Bildung bis zu ihrem gegenwärtigen Stande führt.
Diese Weite vorwärts darf das Kind nicht im Ueberstürzen durchmessen;
denn wie im Verlaufe der Weltgeschichte, so müssen auch im Bildungs-
gange des Individuums die natürlichen Entwicklungsperioden abgewartet
werden. Wie es nun im Großen die schwierige Aufgabe der Menschen-
erziehung ist, den Strom der Kultur, welcher befruchtet und verwüstet zu-
gleich, in sicheren Ufern zum Heile der Menschheit zu lenken, — so hat
die Kindererziehung diese Aufgabe im Kleinen zu lösen. Und wie insbe-
sondere der unruhvollen, athemlosen Hast unsrer von tausend Reizen erregten
Zeit, so ist auch unserer großstädtischen Jugend Sammlung und Be-
schwichtigung nöthig.

Der Schule wie dem Hause wachsen hierbei Pflichten zu. Die
Schule ihrerseits muß es versuchen, den außerhalb fluthenden Reichthum
an Bildungsmitteln in sich aufzunehmen und in ein geregeltes Bett zu
lenken; sie muß um so mehr Beschränkung und Vertiefung des Interesses
fordern, je mehr dieses durch die Umgebung erregt und zersplittert wird; sie
muß um so mehr Ernst der Arbeit verlangen, je mehr der Flatterfenn aus-
wärts Nahrung findet, — um so entschiedener auf Gehorsam dringen, je
mehr die Bande der Pietät im Menschenverkehr sich lockern, — um so
kräftiger nach dem Himmlischen weisen, je mehr das Kind zum irdischen
gezogen wird. — Aber die umfangreichere Pflicht bleibt dem Hause zu-
gewiesen.

Die Familie muß für das Kind die kleine Welt werden, in der es
der großen entzathen und vergessen kann, die Heimath, in der es noch Na-
tur und Freiheit findet, das heilige Asyl, in das die Unschuld vor der Be-
rührung mit der bösen Welt sich flüchtet; hier muß das Kind in Einfach-
heit froh sein lernen und auch am herben Ernst des Lebens sich kräftigen
können. Hier muß es die großen Vorbilder seines Strebens finden, die
treue Brust, an der es Liebe lernt, und in Blick und That und Sitte die
stille Rede, die nach den Quellen ewigen Friedens und ewigen Heils weist.

Man wird vielleicht sagen, solches Wirken sei die Pflicht eines jeden

Elternhauses. Gewiß, sie ist es; aber sie fordert in einer reich entwickelten Umgebung von dem Sinne und der Sitte der Familie mehr Sorgfalt, mehr Hingebung und Aufopferung, als dies in ländlicher Abgeschlossenheit der Fall ist. In einfachen Verhältnissen macht es sich von selbst, daß die Eltern mit ihren Kindern leben, und ein Hofmeister, wenn sie einen solchen noch dazu nehmen, thut diesem Zusammenleben nicht viel Abbruch. Wo aber das natürliche Leben von unendlicher Geschäftshast und allseitigen Zerstreuungen auf ein Nestchen von abendlichen Mußestunden reducirt ist, da muß der Vorsatz, wenn es nicht die heilige Liebe thut, wenigstens diesen Nest für ein Familienleben retten. Hier ist der reichste Vater nicht reich genug, einen Erbsmann für sich selbst zu bezahlen, und noch weniger eine Vertreterin der Mutter.*)

Für diese neue Zeit reichen die einfachen Erziehungsmittel der alten nicht mehr aus. Aber die einfachsten, welche die Menschheit je besaß, dürfen dabei nicht aufgegeben werden, sie müssen vielmehr mit größerer Mächtigkeit hervortreten. Der Mensch, der in diesem Strome der Kultur schwimmen, von ihm getragen werden, und doch ihn beherrschen soll, muß mit höherer Kraft gerüstet sein, als der Mensch der Idylle von ehedem. Diese Kraft aber quillt nicht aus neuzeitlichem Leben, sondern aus dem ewigen Borne, aus dem schon die Patriarchen ihre Stärke und ihren Frieden schöpften, aus der Quelle, von der gesagt ist, daß, wer aus ihr trinkt, nimmer wieder dürsten werde.

*) Wer an einem Gegensatze sich erquicken (oder erschrecken) will, dem geben wir hier ein Bild des alten Familienlebens, wie es der klassische Fr. Jacobs zeichnet: „Das Leben des Mittelstandes war damals (in meiner Jugendzeit) sehr einfach; — die Genüsse, in denen die heutige Kinderwelt aufwächst, waren der damaligen noch fremd; und sie vermigte nicht, was sie nicht kannte. Weitläufige Wohnungen, welche die Glieder der Familie von einander hielten, waren nicht häufig; und wer solche besaß, machte doch nur bei seltenen Gelegenheiten von ihrem Umfange Gebrauch. Meist waren Eltern und Kinder in einem Zimmer vereinigt; die Kinder arbeiteten und spielten unter den Augen der Eltern; und ein großer Theil der Erziehung bestand in diesem Zusammenleben. Der kindliche Gehorsam, der Anfang und die Grundlage aller häuslichen und bürgerlichen Tugenden, verstand sich hierbei von selbst; auch den Eltern nützte dieser Zwang, den ihnen die Gegenwart der Kinder im Reden und im Handeln auflegte; und die Achtung, die sie ihnen, mit wenigen Ausnahmen, einflößten, ersparte den Eltern viel Ermahnungen, Lehren und Predigen: das wohlfeilere, meist aber kraftlose Surrogat der praktischen Erziehungskunst... Von Gesellschaften war kaum die Rede; höchstens versammelte sich die Familie Sonntags nach der Nachmittagskirche: die Frauen, um über die Predigt zu urtheilen; die Männer, um über ihre Geschäfte und die Weltthätigkeit zu sprechen, oder, wenn der Stoff ausging, beim Bret- und Schachspiel auszurufen u.“

Personalien, S. 7.

Und selbst hier dürfen wir auf Goethe zurückkommen. Denn wenigstens nahebei und in seiner Weise schöpfte auch er aus jenem Quell die Kraft und den Frieden seiner Kindheit. Die Geschichten des alten Testaments waren es, die seine Seele erfüllten, in die er immer mehr sich vertiefte und die er, wie sie in dem Kinde sich abspiegelten, in seinem Alter ausführlich wieder erzählt. „Vielleicht möchte Jemand fragen,“ sagt er, „warum ich diese allgemein bekannten, so oft wiederholten und ausgelegten Geschichten hier abermals umständlich vortrage. Dem dürfte zur Antwort dienen, daß ich auf keine andere Weise darzustellen wußte, wie ich bei meinem zerstreuten Leben, bei meinem zerstückelten Lernen dennoch meinen Geist, meine Gefühle auf einen Punkt einer stillen Wirkung versammelte; weil ich auf keine andre Weise den Frieden zu schildern vermöchte, der mich umgab, wenn es auch draußen noch so wild und wunderbar herging. Wenn eine stets geschäftige Einbildungskraft, wenn das Gemisch von Fabel und Geschichte, Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, so flüchtete ich gern nach jenen morgenländischen Gegenden, ich versenkte mich in die ersten Bücher Moses und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenstämmen zugleich in der größten Einsamkeit und in der größten Gesellschaft.“

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circular-Verfügung vom 30. März 1857, betr. die für die Candidaten des Elementarschulamts auszustellenden Prüfungs- und Wahlfähigkeitszeugnisse.

Der Staats-Anzeiger Nr. 97 enthält folgende Circular-Verfügung an die Königl. Prov.-Schul-Collegien:

Nach Einsicht der auf meine Circular-Verfügung vom 3. November 1855 (Nr. 18,743) erstatteten Berichte bestimme ich hierdurch, hinsichtlich der für die Candidaten des Elementarschulamts auszustellenden Prüfungs- und Wahlfähigkeitszeugnisse Folgendes: Für die in den Königlichen Seminarien vorgebildeten und geprüften Abiturienten werden nach Maßgabe ihrer Befähigung Entlassungszeugnisse mit den Nummern I. (sehr gut befähigt), II. (gut befähigt), III. (genügend befähigt) ausgestellt. Dieselben enthalten das Nationale des Candidaten und in kurzen charakteristischen Zügen die nöthigen Angaben über sein Verhalten im Seminar, sein religiöses und sittliches Leben, seinen Fleiß und das Resultat der erlangten Ausbildung für das Schulamt. Zugleich wird in denselben die Befähigung des Candidaten für das Organisten- und Kantoren-Amt ausgedrückt. Ueber die

Anlagen des Candidaten ist ein Urtheil nicht auszusprechen. Die beifolgende Probe eines Zeugnisses Nr. 1 (*) für einen Candidaten evangelischer Confession giebt hinsichtlich der Form dieser Zeugnisse und der in ihnen aufzunehmenden Gegenstände bestimmte Anweisung; für andere Grade der Befähigung bietet es genügenden Anhalt. Diese Zeugnisse werden, nachdem sie von der Prüfungs-Commission vollzogen, der betreffenden Königlichen Regierung zugestellt, welche auf Grund derselben die Wahlfähigkeit der Kandidaten auspricht und mit dem hierauf bezüglichen Dekret diejenigen Vermerke verbinden kann, welche sich auf die Verpflichtungen des Candidaten hinsichtlich des Militärdienstes, der Wiederholungsprüfung und Aehnliches beziehen. Abgesondert von dem erwähnten Zeugnisse werden die den Candidaten in den einzelnen Unterrichts-Disziplinen zu ertheilenden Prädikate nach Maßgabe des beifolgenden Schemas (**) ausgeführt sein. Die in demselben aufgeführten Rubriken sind, auch was die Zusammenstellung verwandter Disziplinen betrifft, genau festzuhalten; als Prädikate sind nur die Bezeichnungen „sehr gut“, „gut“, und „genügend“ event. „ungenügend“ anzuwenden, und deutet das Schema an, wie außer diesen Wortbezeichnungen auch in besonderen Fällen näher in die Sache eingegangen und neben dem Besiz von Kenntnissen auch die Lehrbefähigung des Candidaten bezeichnet werden kann. Die Gesamt-Censur Nr. I., „sehr gut“, kann nur solchen Examinanden zuertheilt werden, welche wenigstens in den Fächern Religion, deutsche Sprache und Rechnen das Prädikat „sehr gut“, und in der Schul- und Vaterlandskunde, so wie im Schreiben und für die Ertheilung des Gesang-Unterrichts das Prädikat „gut“ erlangt haben. In den drei erstgenannten Fächern muß das Prädikat „gut“ erreicht sein, wenn die Gesamt-Censur Nr. II. ertheilt werden soll. Sind bei mangelhafter Befähigung in diesen Objecten, in den Realien oder im Zeichnen und in der Musik sehr gute Leistungen vorhanden, so kann die diesjährige besondere Befähigung des Kandidaten zum Fach-Unterricht in dem Entlassungszeugniß angemessen bezeichnet werden. Für die nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamts-Candidaten stellt die Commission ein Prüfungs-Zeugniß aus, in welchem neben dem Nationale des Geprüften die Art seiner Vorbereitung für das Schulamt kurz angegeben, nach Maßgabe des Schemas Nr. 2 seine Leistungen in den einzelnen Disziplinen bezeichnet werden und seine Gesamt-Censur festgestellt wird. Den Königlichen Regierungen bleibt überlassen, auf Grund dieses Prüfungszeugnisses und nach der von ihnen festzustellenden sittlichen und religiösen Qualifikation des Aspiranten dessen Wahlfähigkeit auszusprechen. Bei den Wiederholungs-Prüfungen hat die Prüfungs-Commission unter, oder neben dem früher ertheilten Zeugnisse auszusprechen, ob der Examinand nach Maßgabe seiner Fortbildung und weiter erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten zur definitiven Aufstellung befähigt ist, oder nicht. Dabei können Fortschritte in einzelnen Disziplinen besonders hervorgehoben werden, und wenn der Examinand nach seinen Leistungen eine höhere Gesamt-Censur, als die früher erlangte, verdient, so ist dies ausdrücklich auszusprechen. Dieses über die Wiederholungs-Prüfung ausgestellte Zeugniß wird von der Königlichen Regierung mit als Unterlage für den Beschluß über die definitive Aufstellung des betreffenden Kandidaten benutzt.

1868 Berlin, den 30. März 1857.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten
von Raumer.

a. Königlich-(evangelisches — latholisches) Schullehrer-Seminar zu N.
Entlassungszeugniß Nr. 1. N. N., geboren den zu
Sohn des Kreis, war Zögling des hiesigen
Schullehrer-Seminars seit und wird nach vollendetem Cursus
und nach vorschriftsmäßig abgehaltener Prüfung mit folgendem Zeugniß entlassen.
Während seiner ganzen Vorbereitungszeit ist der N. den Ordnungen und Befehlen
des Hauses pflichtmäßig nachgekommen; er ist bemüht gewesen, den Beruf eines
christlichen Lehrers nach Gottes Wort und Vorschrift erfassen und verstehen zu
lernen; bei fortgesetztem Vorschreiten in der eigenen Heiligung wird er die Kraft
Gottes zur christlichen Erziehung der Jugend reichlich erfahren. Seinen Lehrern
gegenüber war er ein in Ehrerbietung ergebener und folgsamer Schüler, seinen
Mitschülern war derselbe ein offener und treuer Freund. Bei anhaltendem und
wohlgeordnetem Fleiß ist es ihm gelungen, die Läden seiner früheren Vorbildung
auszufüllen und im Gange in allen Fächern so gleichmäßige Fortschritte, auch in
der Fertigkeit, Unterricht zu erteilen und Schulsucht zu handhaben, einen so erfreu-
lichen Anfang zu machen, daß er mit der Bezeichnung

Sehr gut befähigt

zum Eintritt in das Elementar-Lehramt entlassen werden kann.

Zugleich wird bemerkt, daß der N. zum Organisten- und Kantorendienst sehr gut, gut, oder nur ausreichend, oder nur für eine kleine Orgel- oder Gemeinde befähigt ist. Die in den einzelnen Unterrichtsfächern dem N. erteilten Censuren sind in einer besonderen Beilage verzeichnet. N. den

Die Königl. Prüfungs-Commission.

b. Königliches (evangelisches — katholisches) Schullehrer-Seminar zu N. Dem bisherigen Zögling des Schullehrer-Seminars N. werden bei seiner Entlassung auf Grund der vorschriftsmäßig abgehaltenen Prüfung und nach Maßgabe seiner Leistungen während der Seminarzeit in den einzelnen Unterrichtsfächern folgende Censuren ertheilt. 1) Religion sehr gut, jedoch mit dem Bemerken, daß er sich durch fortgesetztes Lesen der heiligen Schrift noch eine genauere Bekanntschaft mit derselben im Einzelnen erwerben muß. 2) Deutsche Sprache sehr gut, namentlich in dem schriftlichen Ausdruck; in der mündlichen Darstellung muß sich der N. in seiner Eigenschaft als Lehrer fortwährend noch einer größeren Einfachheit und Kürze befleißigen. Mit der Ertheilung des Lese-Unterrichts nach einfacher Methode ist der etc. N. ausreichend bekannt. 3) Schulkunde, gut. 4) In der Vaterlandskunde, so wie in der Geschichte und Geographie, soweit letztere in den Bereich des Seminar-Unterrichts gehören, besitzt der N. gute Kenntnisse. Rechnen und Raumlehre, sehr gut, namentlich besitzt der Geprüfte eine klare und sichere Einsicht in die Methode des Rechen-Unterrichts. 6) Naturkunde, gut. 7) Schreiben gut, auch was die Ertheilung des Schreib-Unterrichts angeht. 8) Zeichnen, genügend. 9) Gesang und Theorie der Musik, während es seiner eigenen Stimme an Kraft und Umfang fehlt, ist er zur Ertheilung des Gesang-Unterrichts sehr gut befähigt. Seine Kenntnisse in der Theorie der Musik reichen über das gewöhnliche Maß hinaus. 10) Orgelspiel, gut. 11) Bemerkungen, (wobei andere von den Examinaten erlangten Fertigkeiten in der Musik, im Turnen, im Gartenbau etc. zu berücksichtigen sind). N. den

Die Königliche Prüfungs-Commission.

Schweiz. [Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern.]

Der Große Rath des Kantons Bern, in Betrachtung:

1) daß die Sorge für die Erziehung und den Unterricht der Jugend in öffentlichen und Privatanstalten eine wesentliche Angelegenheit des Staates ist;

2) daß insbesondere eine gehörige Gliederung der verschiedenen öffentlichen Bildungsanstalten und ein harmonisches Zusammenwirken derselben zur Erreichung ihres Zweckes durchaus nothwendig ist;

3) daß diese Bedingungen zum Gedeihen des Schulwesens im Kanton Bern nicht vorhanden sind;

in Befolgung der §§. 81 und 95, Art. 7 der Verfassung, beschließt:

Erster Abschnitt.

Zweck und Organisation der öffentlichen Bildungsanstalten.

§. 1. Der Zweck der öffentlichen Bildungsanstalten des Kantons Bern ist: sowohl im Allgemeinen die geistigen und leiblichen Kräfte der Jugend zu entwickeln und Wissenschaft und Bildung an und für sich zu pflegen, als insbesondere so viel an ihnen, christliche Frömmigkeit, Gesinnung und Sitte in der Jugend zu fördern und derselben durch Unterricht die zur guten Erternung eines Berufs nöthige Kenntniß, Bildung und Tüchtigkeit zu verleihen.

§. 2. Mit dieser Bestimmung, die wesentlichen Bildungsbedürfnisse des Volkes zu vermitteln, zerfallen demnach die allgemeinen öffentlichen Bildungsanstalten in: 1) die Volksschulen a. erster oder abschließender Stufe; die Primarschulen b. zweiter, theils abschließender, theils vorbereitender Stufe; die Sekundarschulen (Realschulen und Progymnasien). 2) die wissenschaftlichen Schulen a. vorbereitender Stufe oder die Kantonschulen mit literarischen und realistischen Abtheilungen b. abschließender Stufe oder die Hochschule (und das eidgenössische Polytechnikum).

Außer diesen allgemeinen Bildungsanstalten giebt es noch solche zu speziellen Zwecken, wie sie in §. 10. verzeichnet sind.

I. Allgemeine Bildungsanstalten.

A. Primarschulen.

§. 3. In den Primarschulen sollen die bildungsfähigen Kinder aller Volksklassen in den allgemeinen Grundbestandtheilen aller Bildung, nämlich in der biblischen Geschichte und den Grundwahrheiten der christlichen Religion; in der Muttersprache bis zum richtigen und fertigen Gebrauche derselben in Rede und Schrift; in der Arithmetik bis zur fertigen und richtigen Anwendung der gemeinen Rechenkunst; im Schönschreiben; in den Anfangsgründen der freien und linearen Zeichnung, und im Gesang unter-

sichtet, nebstdem zu einem allgemeinen Kenntniß des Landes und der Geschichte des engern und weitem Vaterlandes, der gewöhnlichen Gegenstände und Erscheinungen der Natur mit Hervorhebung ihrer Bedeutung für die Haus- und Landwirtschaft gebracht werden.

§. 4. Sie nehmen Schüler vom sechsten Altersjahre hinweg auf. — Jedes Kind ist schulpflichtig vom Beginn der Sommerschulzeit des Jahres an, innerhalb dessen es das sechste Jahr zurückgelegt, die reformirten bis zu ihrer Admision zum heiligen Abendmahl, die katholischen bis zum zurückgelegten fünfzehnten Jahre. Die Erziehungsdirektion kann in Berücksichtigung besonderer Umstände Ausnahmen gestatten.

§. 5. Die Schulen gliedern sich nach Alter und Bildung der Schüler in drei Unterrichtsstufen. — In der Regel umfaßt die erste Stufe das erste bis dritte, die zweite das vierte bis sechste und die dritte das siebente bis letzte Schuljahr.

§. 6. Eine Schule darf in der Regel nur dann einem einzigen Lehrer überlassen werden, wenn sie: „alle drei Unterrichtsstufen in sich vereinigend nicht über 80; wenn zwei Stufen in sich fassend nicht über 90; wenn nur eine Stufe enthaltend nicht über 100 Schüler zählt“. Wo in einer Schule die vorgeschriebene Zahl überschritten ist, soll längstens innerhalb der Frist von vier Jahren eine neue Klasse errichtet werden. Nur unter besonders schwierigen Verhältnissen kann die Erziehungsdirektion Ausnahmen gestatten. In solchen Fällen ist vor Allem aus zu untersuchen, ob den Nachtheilen der Uebersfüllung einer Schule durch abtheilungsweisen Schulbesuch begegnet werden könne.

§. 7. Die Zusammenziehung der fähigsten Schüler der Oberklassen verschiedener Schulkreise in eine gemeinsame Oberschule ist möglichst zu erleichtern.

B. Sekundarschulen.

§. 8. Die Sekundarschulen sollen durch weitere Fortentwicklung des Lehrstoffes der ersten Stufe und durch Vermehrung desselben der Jugend theils überhaupt eine höhere und reichhaltigere Ausbildung als die Primarschulen, theils die nöthige Vorkenntniß und Vorbildung zur gründlichen Erlernung und einstigen sachgemäßen und erfolgreichen Betreibung eines gewerblichen Berufs, theils endlich die unentbehrliche Vorbildung zum Eintritt in höheren Klassen der Kantonschulen darbieten.

§. 9. Die Sekundarschulen zerfallen:

- 1) in Realschulen, in welchen als verbindlich bloß die realistischen Fächer, und
- 2) in Progymnasien, in welchen neben den realistischen auch die literarischen Fächer gelehrt werden.

§. 10. Der Unterrichtsplan der Sekundarschulen, mit Ausnahme derjenigen mit 1 Lehrer, ist so einzurichten, daß sie ohne Beeinträchtigung ihrer Hauptaufgabe den ihnen durch §. 8 gestellten Zweck als Vorbereitungsanstalten auf die Kantonschulen, zum Eintritt in die entsprechenden Altersklassen der höhern Abtheilungen derselben erfüllen können.

C. Kantonschulen.

§. 11. Die Kantonschulen sind:

- 1) eine deutsche in Bern;
- 2) eine französische in Pruntrut.

Jede zerfällt in zwei gesonderte Abtheilungen, in:

1) das literarische Gymnasium, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche philologische und literarische Vorbildung geben und sie dadurch zum Eintritt in die Hochschule befähigen soll;

2) das realistische Gymnasium, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche mathematische und naturwissenschaftliche Vorbildung verleihen und sie dadurch zum Eintritt in das Polytechnikum befähigen soll.

D. Hochschule (und eidgenössisches Polytechnikum).

§. 12. Die Aufgabe der Hochschule ist theils die Pflege und Förderung der Wissenschaft und Bildung an und für sich selbst, theils die Ausbildung der Jugend zu einem gelehrten, wissenschaftlichen Beruf.

(Dieselbe Aufgabe hat die eidgenössische polytechnische Schule in realistischer Richtung.) (Bundesgesetz vom 7. Febr. 1854.).

II. Spezielle Bildungsanstalten.

§. 13. Die speziellen Bildungsanstalten des Kantons sind:

1) die Schulseminarien, bestimmt, geeignete und gehörig vorbereitete Schüler und Schülerinnen theoretisch und praktisch zum Lehrberuf zu befähigen und bereits angestellte Lehrer fortzubilden;

2) die landwirthschaftlichen Schulen, bestimmt, ihre Zöglinge mit den zur Verreibung einer verständigen Landwirthschaft notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten;

3) die Handwerkerschulen, in denen Lehrlinge und jüngere Genossen des Handwerksstandes in geeigneten Stunden Unterricht in jenen Schulfertigkeiten und Kenntnissen erhalten, die für die Handwerkerbildung vorzüglich von Bedeutung sind;

4) die Mädchenarbeitschulen; zum Unterricht der Mädchen in den weiblichen Handarbeiten;

5) die Taubstummenanstalten, zum Unterricht und zur Erziehung bildungsfähiger taubstummer Kinder bestimmt.

Zweiter Abschnitt.

Organisation der Schulbehörden.

§. 14. Die obere Leitung der öffentlichen und die Beaufsichtigung der Privatbildungsanstalten des Kantons liegt der Erziehungsdirektion ob.

§. 15. Damit sie diese Obliegenheit leichter ausüben könne, wie überhaupt zur Vermittelung in Schulangelegenheiten zwischen der Erziehungsdirektion und den einzelnen Schulen und Anstalten, mit Ausnahme der Hochschule und der Kantonschulen, werden vier bis sechs Schulinspektoren bestellt.

§. 16. Für die spezielle Beaufsichtigung und Administration der öffentlichen Schulen in den einzelnen Gemeinden und Bezirken werden folgende Behörden bestellt:

- 1) für die Primarschulen wenigstens in jeder Kirchengemeinde eine Primarschulkommission von 3 bis 9 Mitgliedern, gewählt vom Einwohner-Gemeinderath;
- 2) für jede Sekundarschule eine Sekundarschulkommission von wenigstens 5 Mitgliedern, gewählt einerseits von den beitragenden Gemeinde- oder Bezirksbehörden oder den theilhaftigen Privaten, andererseits von der Erziehungsdirektion nach dem Verhältniß der beidseitigen Beiträge; den Präsidenten bezeichnet die Erziehungsdirektion;
- 3) für beide Kantonschulen je eine Kantonschulkommission von 5 bis 8 Mitgliedern, welche, so wie ihr Präsident, von der Erziehungsdirektion gewählt werden; in Betreff dieser Bestimmung, sowie derjenigen in Ziffer 2 werden allfällige Verträge vorbehalten;
- 4) für jede Sekundarschule mit vollständiger Unterscheidung und Gliederung des Klassen- und Fachunterrichts, und daher mit einem zahlreichen Lehrpersonal (Progymnasium), so wie für jede der gesonderten Abtheilungen bei der Kantonschulen ein bleibender Vorsteher. Diese Vorsteher werden von der Erziehungsdirektion auf vier Jahre gewählt und sind sogleich wieder wählbar.

§. 17. Außer den im vorigen Paragraph bezeichneten Behörden und Beamten sollen in Zukunft, wie bisher, auch die Ortsgeistlichen zu einer ihrer Stellung angemessenen Aufsicht über die Schulen ihrer Kirchengemeinde verpflichtet sein.

§. 18. Sämmtliche Lehrer einer Sekundarschule mit zahlreichem Lehrpersonal bilden eine Lehrerversammlung, deren Präsident der jeweilige Vorsteher ist. Ebenso bilden die Lehrer jeder der zwei Abtheilungen einer Kantonschule eine Lehrerversammlung, deren Präsident der Vorsteher der Abtheilung ist; und endlich bilden die sämmtlichen Lehrer beider Abtheilungen einer Kantonschule eine allgemeine Lehrerversammlung, deren Präsident

der jeweilige Vorsteher der Literarabtheilung ist, mit dem Titel: „Rektor der Kantonschule“.

§. 19. Die Obliegenheiten der Schulbehörden und der Ortsgeistlichen wird der Regierungsrath bestimmen.

Dritter Abschnitt.

Allgemeine Bestimmungen.

§. 20. Der Unterricht in den Volks- und Kantonschulen soll nach einem den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen, den Anforderungen des Lebens und der Wissenschaft entsprechenden, für alle Anstalten derselben Stufe gemeinsamen obligatorischen Plan ertheilt werden, welchem die anzuwendenden ebenfalls obligatorischen Lehrmittel entsprechen sollen. — Besonders Schwierigkeiten bei der Einführung des Unterrichtsplans kann die Erziehungsdirektion angemessene Rechnung tragen.

§. 21. Den Unterrichtsplan und die Lehrmittel für die Volks- und Kantonschulen bestimmt die Erziehungsdirektion unter Mitwirkung der verfassungsmäßigen Vorberathungs- Behörden und bei den Sekundar- und Kantonschulen überdies der betreffenden Kommissionen. — Neue Religionsbücher dürfen jedoch nur nach eingeholtem Gutachten der kirchlichen Behörde der betreffenden Konfession eingeführt werden.

§. 22. Die Eltern oder deren Stellvertreter sind verpflichtet, ihren bildungsfähigen Kindern und Pflegebefohlenen den Unterricht zu Theil werden zu lassen, der in einer Primarschule zu erlangen ist.

§. 23. Wer seine Kinder oder Pflegebefohlenen im schulpflichtigen Alter nicht in einer öffentlichen Schule oder in einer von der kompetenten Behörde anerkannten Privatanstalt unterrichten lassen will, hat sein Verhaben der Primarschulkommission des Orts zu Handen der Erziehungsdirektion anzuzeigen. — Wer ohne Erlaubniß schulpflichtige Kinder nicht in eine öffentliche Schule oder in eine anerkannte Privatschule schickt und nicht auf sonstige genügende Weise für deren Unterricht sorgt, soll nach den Bestimmungen des jeweiligen Primarschulgesetzes über die Handhabung des Schulbesuchs bestraft werden.

§. 24. Die Ertheilung von Privatunterricht, so wie die Errichtung von Pensionaten zum Zweck des Unterrichts und der Erziehung ist nur mit Bewilligung der Erziehungsdirektion, nach Einvernahme des Schulinspektors des Bezirks, erlaubt. — Die nähern Bestimmungen hierüber enthält das betreffende Gesetz.

§. 25. Um jedem bildungsfähigen Kinde den nothwendigen Unterricht zugänglich zu machen, ist dafür zu sorgen, daß notorisch Armen der Schulbesuch unentgeltlich möglich sei. Auch sollen für dürftige Primarschüler, die sich durch gute Anlagen, Fleiß und Betragen auszeichnen, an

den verschiedenen Sekundarschulen freistellen errichtet werden, und eben solche Kantonschüler sollen auch bei Vertheilung der bescheidenden Mushafen = Stipendien möglichst berücksichtigt werden.

§. 26. Um den entfernt wohnenden Bürgern des Kantons die Benützung der Kantonschulen zu erleichtern, hat der Staat für die bestmögliche Unterbringung der Schüler Vorkehrungen zu treffen. Es können zu diesem Zwecke namentlich Pensionate errichtet werden, unter Leitung bewährter Erzieher, welche der Regierungsrath auf den Vorschlag der Erziehungsdirektion erwählt. Diese Pensionate sollen den Zöglingen Wohnung, Kost, Pflege und Aufsicht bieten für eine jährliche Pension, die lediglich auf Deckung der Kosten der Anstalt berechnet ist. — Die nähern Bestimmungen wird ein besonderes Reglement feststellen.

§. 27. Der Staat unterstützt je nach Umständen außer den öffentlichen Bildungsanstalten auch anderweitige Bestrebungen zur Beförderung allgemeiner Volksbildung, wie Fortbildungsschulen, Kleinkinderschulen, Volks- und Schulbibliotheken, Gesang- und Turnvereine, Waffenübungen der Jugend.

§. 28. Der Staat wird junge Leute von guten Anlagen, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollen, durch Aufnahme in Seminarien oder auf sonstige Weise unterstützen.

§. 29. Wer an einer Primarschule des Kantons Bern lehren will, muß in Folge einer besondern Prüfung im Kanton als Primarlehrer patentirt sein. — Auch solche, welche um Lehrstellen an Sekundar- und Kantonschulen sich bewerben, sollen sich in der Regel durch ein im Kanton erworbenes Patent ausweisen. Diese Bestimmung ist jedoch auf die gegenwärtig angestellten Lehrer solcher Anstalten nicht anwendbar.

§. 30. Die Befoldungen der Lehrer sollen ausgerichtet werden, diejenigen in barem Gelde vierteljährlich, die Naturalleistungen zu der hiefür üblichen Zeit. — Der Wittwe und den Kindern eines verstorbenen Lehrers an einer öffentlichen Schule wird die Befoldung nebst allfälligen Zugunzen noch für 3 Monate nach dessen Tode ausgerichtet, jedoch mit der Verpflichtung, den Stellvertreter zu entschädigen.

§. 31. Jeder an einer Primar- oder Sekundarschule des Kantons angestellte Lehrer ist gehalten, sich bei der bestehenden Schullehrerkasse zu betheiligen, so weit es die Statuten derselben zugeben. — Der Staat wird durch einen jährlichen Zuschuß von Fr. 9000 die Schullehrerkasse unterstützen, sobald dieselbe die statutengemäße Unterstützung aller derjenigen Lehrer übernommen haben wird, welche nach dem Gesetz vom 5. Dezember 1837 Anspruch auf Staatsunterstützung haben. Bis dahin bleibt es bei den Bestimmungen des angeführten Gesetzes. — Lehrer, welche der Kasse fremd bleiben, ohne durch ihr Alter am Beitritt verhindert zu sein, verlieren alle

Ansprüche auf Unterstützung aus Staatsmitteln in denjenigen Fällen, welche das eben angeführte Gesetz vorsieht.

§. 32. Es soll zur Bildung und Aufzucht von Schulgütern zum Besten der Volks- und Kantonschulen gesorgt werden.

§. 33. Jeder öffentliche Lehrer ist gehalten, soweit es die bestmögliche Erfüllung seiner übernommenen Pflichten erheischt, seine ganze Zeit und Kraft dem Lehramt zu widmen. — Bei mangelhaften Leistungen können anderweitige Beschäftigungen ihm nie zur Entschuldigung dienen.

§. 34. Ueber Einstellung, Abberufung, Entsetzung eines Lehrers von seiner Stelle oder Streichung aus dem Stande der öffentlichen Lehrer gelten die Bestimmungen des Gesetzes vom 20. Februar 1851.

§. 35. Die Anstellung von Stellvertretern geschieht nach Anhörung der betreffenden Kommission durch die Erziehungsdirektion.

§. 36. Weitere Bestimmungen, namentlich über die Unterrichtsgegenstände, die Zahl und den Umfang der Bildungsanstalten, die Schulpflichtigkeit und Handhabung des Schulbesuchs, über Schulzeit, die Ferien und die Prüfungen, über die Bildung, Anstellung, Entlassung, so wie die Pflichten und Rechte der Lehrer, die ökonomischen Verhältnisse derselben und der Schulen, besonders auch über die Bildung und Bestimmung von Schulfonds, so wie über den Privatunterricht, werden betreffenden Spezialgesetzen und Verordnungen vorbehalten. — Der Regierungsrath wird dafür sorgen, daß die bisherigen Vorlagen, so wie alle zur Durchführung der in diesem Gesetze enthaltenen Grundsätze nothwendigen Anordnungen mit aller Beförderung gemacht werden.

§. 37. Aufgehoben sind alle mit diesem Gesetze in Widerspruch stehenden Gesetze und Verordnungen, namentlich das Dekret vom 22. Juni 1843, der §. 26. des Primarschulgesetzes, soweit derselbe sich auf die Abtheilung in Klassen bezieht, desgleichen die §§. 24, 27, 46, 47 und 111; ferner sobald die Schulinspektoren gewählt und mit den nöthigen Instruktionen versehen sein werden, die §§. 115 bis und mit 124 desselben Gesetzes; endlich der §. 2 des Gesetzes vom 24. Dezember 1832 und der §. 4 desjenigen vom 28. Hornung 1837, soweit derselbe sich auf die Wittwen und Kinder der Lehrer bezieht.

§. 38. Dieses Gesetz tritt am 1. Oktober nächstkünftig in Kraft.

Bern, den 24. Juni 1856.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Verhandlungen der 16. Versammlung deutscher Philologen, Scholmänner, und Orientalisten in Stuttgart vom 23. bis 26. September 1836. Mit 17 eingedr. Abbildungen. Stuttgart, Nebler. 188 S. in 4°.

Dr. L. Wiese, die Bildung des Willens. Eine historische Betrachtung. (Zur Geschichte der deutschen Pädagogik.) Berlin, Wiegandt. 48 S. 8 Sgr.

Dr. C. G. Seibert, Lehrer an der Realschule in Barmen, Griechenthum und Christenthum oder der Vorhof des Schönen und das Heiligthum der Wahrheit in ihrem gegenseitigen Verhältniß. Dargestellt für Gebildete überhaupt und die ins griechische Alterthum eingeführte reifere Jugend insbesondere. Barmen, Lange- wiesche. 409 S. 1 Thlr. 12 Sgr.

L. Kellner, Reg.- und Schulrath, die Pädagogik der Volksschule, in Aphorismen. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. 5. verm. Auflage. Offen, Bader. 179 S.

J. Steglich, Sem.-Dir. in Dresden, Ueber den Bildungsgang des Volksschullehrers mit besonderer Berücksichtigung der Einrichtung der Schullehrerseminarien. Ein Gutachten. Dresden, Kuntze. 187 S. 1 Thlr.

Rohland Schulgebete, nebst einem Lieberanhang. 2 Aufl. mit Vorwort von Dir. Dr. C. Vogel. Leipzig, Holze. 98 S.

J. Laistner, Lehrer in Stuttgart, Archiv. Materialien für die Volksschule und ihre Lehrer. In vierteljähr. Hefen unter Mitwirkung von Hartmann, Kochendörffer, Cuz und Pleibel herausgegeben. 1. Jahrgang. 1. Hef. 80 S. Stuttgart, Hallberger.

C. I. Gaupp und Holzer, Proff. am Gymn. in Stuttgart, Materialien zur Einübung der griechischen Grammatik. Stuttgart, Nebler. 300 S. 28 Sgr.

Griechische Uebersetzung der schwierigeren Uebungsbeispiele der syntaktischen Abtheilung von Gaupp und Holzer Materialien zur Einübung der griech. Grammatik. Stuttgart, Nebler. 40 S. 10 Sgr.

Dr. Fritzsche, Lehrer am Gymn. St. Nicolai in Leipzig, deutsche Texte zum Uebersetzen in das Lateinische für Repetitorien. Nach den einzelnen Capiteln des Repetitoriums ausgearbeitet. Nebst einem Anhang, Texte vermischten Inhalts enthaltend, für dieselbe Lernstufe. Leipzig, Voigt und Günther. 149 S.

J. Hedley's London mercantile Correspondent. The third edition. Londoner Handelsbriefsteller. Nebst einem Anhang, enthaltend eine Erklärung mercantiler und weniger gebräuchlicher Ausdrücke. 3. verm. Auflage. Leipzig, Hartung. 155 S.

Fr. de la Fruston, Echo français, ou nouveau cours gradué de conversation française. Praktische Anleitung zum Französisch Sprechen. Mit einem vollständigen Wörterbuch. Leipzig, Giegler. 120 u. 78 S. 15 Sgr.

Seyverlen, Präceptor in Stuttgart, Elementarbuch der französischen Sprache nach Seidenstüder (Wöhler'schen Grundsätzen. 5. unveränd. Aufl. Stuttgart, Nebler. 278 S. 16 Sgr.

E. Camerini, L'eco italiano fiore del parlare familiare e della conversazione civile in Italia. Praktische Anleitung zum Italienisch-Sprechen. Mit vollständigem Wörterbuch von G. Stier, Gymn.-Lehrer in Wittenberg. Leipzig, Giegler. 128 u. 98 S. 20 Sgr.

C. I. Grafer, Lehrer am Gymn. in Marienwerder, Praktische Schulgr. der englischen Sprache mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische. Leipzig, Brodhaus. 240 S.

Lührs, Lehrer am Gymn. in Stade. Materialien zu mündlichen u. schriftl. Uebungen in der englischen Sprache. Eine Sammlung von Briefen, Erzählungen, Beschreibungen und dialogischen Stücken nebst einem Wörterverzeichnis. Für die Mittelklassen höherer Schulen. Stade, Steudel. 108 S.

Gruner, Oberl. in Stuttgart, Anmerkungen für die englische Composition zur 1. Abtheilung der deutschen Musterstücke. 2. verb. Aufl. Stuttgart, Metzler. 131 S.

Krenz, Dir. der h. Handelslehranstalt in Prag, C. Knorr's praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Zum Schul- und Selbstunterricht. 3. gänzlich umgearb. Auflage, vermehrt durch eine kurz gefasste Grammatik. Leipzig, Weibel. 242 S.

C. II. L. Mezger, Professor am Sem. in Schöndal, und R. Schmid, Rector des Pädag. in Eplingen, Griechische Chrestomathie für die mittlern Abtheil. der Gymnasien in 2 Cursen mit Anm. und Register. 2. umgearb. Aufl. Stuttgart, 258 S. 27 1/2 Sgr.

D. Heine, M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. (Haupt und Sauppesche Sammlung.) Berlin, Weidmann. 224 S. 7 Sgr.

D. Fiebig, Bellsaire par Marmontel. Enrichi de lettres relatives à Bellsaire de notes grammaticales et d'un vocabulaire suffisant. Leipzig, Voigt und Günther. 189 S.

Gruner und Wildermuth, Französische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen. 1. Cursus. 5. unveränderte Auflage. Stuttgart, Metzler 354 S. 24 Sgr.

Gérard, Prof., Morceaux choisis de littérature allemande en trois parties 1. Partie, traduite en français. 2me. édition entièrement revue. Stuttgart, Metzler. 199 S. 1 Thlr.

Theilkuhl, Rector am Prog. in Hameln, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nebst Musterstücken zu schriftlichen Arbeiten. Mit 14 Aufgaben in Holzschnitt. Hannover, Meyer. 232 S.

C. Gantter, Prof. am Gymn. in Stuttgart, Collection of English letters. Mustersammlung Englischer Originalbriefe, als Stilübungen für den Schul- und Privatgebrauch. Stuttgart, Metzler. 304 S. 28 Sgr.

Gallin, Dir. der Mittelschule in Hannover, Englisch. Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts. Hannover, Hahn. 255 S.

C. III. Th. König, Historisch-geographischer Hand-Atlas zur alten, mittleren und neuern Geschichte. 5. um 2 Karten verm. und verb. Auflage. 1. Abth. Alte Geschichte. 12 Karten. 12 1/2 Sgr. 2 Abth. Mittlere und neuere Geschichte. 18 Karten. 22 1/2 Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

C. IV. Dr. Bed, Geh. Hofrath, Grundriß der empirischen Psychologie u. Logik. 5. Auflage. Stuttgart, Metzler. 160 S.

C. V. R. Snell, Prof. in Jena, Lehrbuch der Gradlinigen Planimetrie. 2. Aufl. Leipzig, Brodhaus. 204 S. 5 lith. Tafeln.

Dr. E. Nagel, Rector in Ufm, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch beim Unterricht in Real- und Gymnasialanstalten. 8. Aufl. Ufm, Wohlfarth 202 S. 20 Sgr.

Dr. Riede, Oberstudienrath, die Rechnung mit Richtungszahlen oder geometrische Behandlung imaginärer Größen. Stuttgart, Metzler. 170 S. 1 Thlr. 4 Sgr.

J. Schwendt, Prof. in Ludwigsburg, Grundzüge der darstellenden Geometrie für technische Schulen. Stuttgart, Metzler. 112 S. 10 Tafeln.

Dr. B. Gugler, Prof. an der polyt. Schule in Stuttgart, Lehrbuch der descriptiven Geometrie. 2. umgearb. Auflage. 435 S. Mit 12 Kupfertafeln. Stuttgart, Metzler. 2 Thlr. 12 Sgr.

J. Meyer, Antwortenbest. Resultate nebst Zwischen-Resultaten, Ausrechnungen und Anmerkungen zu desselben Verf. Aufgaben-Sammlung in Wechselrechnungen, Waarenrechnungen und Conto-Correnten. Hannover, 160 S.

C. VI. Dr. A. Drechsler, Die Zeitabschnitte in kirchlicher, bürgerlicher und astronomischer Beziehung allgemein verständlich dargestellt. Dresden, 62 S. 16 Sgr.

C. VII. A. Lüben, Rector der Bürgerschulen in Merseburg, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen, mit Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. 3. verb. Aufl. Leipzig, Fleischer. 184 S. 7½ Sgr.

J. Heller, Lehrer am Gesamt-Gymn. in Leipzig, Sächsische Geschichte und Geographie. Lehr- und Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Magdeburg, 138 S.

Dr. W. Hartmann, Prof. am Gymn. zum gr. Al. in Berlin, Handbuch der physischen Geographie. Leitfaden für höhere Schulen und die mittleren Classen der Gymnasien. Berlin, Jonas. 98 S.

Dr. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigen aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Herausgegeben von Dr. A. Dietrich. In 15 Heften. Heft 4 und 5, à 10 Bo en à 10 Sgr. Braunschweig, Schwetsche.

H. Masius, Die gesammten Naturwissenschaften. Für das Verständniß weiterer Kreise und auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitet von Dippel, Gottlieb, Koppe, Lottner, Mädler, Masius, Moll, Raub, Röggerath, Quenstädt und von Rußdörf. 3 Bände. Heft 1 u. 2. S. 1—128. à 10 Sgr. Complet in 20 Lief. Essen, Wädeler.

C. Holle, Große Wandkarte der Planigloben in 6 Bl. Imperialformat. Wolfenbüttel, Holle. 1 Thlr.

C. Holle, Schulwandatlas der neuesten Erdkunde. Nr. 20. Königlich Preußen 7 Blatt. 1½ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. [Die Organisation der höhern Bürgerschule.] Die „Zeit“ bringt unterm 29. April d. J. den über die definitive Organisation der höhern Bürgerschule Gutachten einfordernden Ministerialerlaß vollständig. Wir haben seiner Zeit aus demselben nur einige Bruchstücke mittheilen können. Es wird angemessen sein, daß für die Zukunft das höhern Bürgerschulen so wichtige und culturpolitisch so bemerkenswerthe Actenstück in diesem Blatte vollständig wiedergegeben, selbst wenn wir einige Sätze desselben dann zweimal müssen drucken lassen. Die Bemerkungen, mit welchen das officiöse Blatt den Erlaß begleitet, werden die Zuversicht noch steigern, welche wir zu den Absichten des hohen Ministeriums von je gehabt, und welche durch den Erlaß nur noch gewisser hat gemacht werden können, die Zuversicht, daß das Ministerium weder durch Annullirung der höhern Bürgerschulen den mit einer Gymnasialbildung nicht zu befriedigenden Theil der Jugend unsres Volks in Privat- und Fachschulen treiben werde, noch daß es selbst die höhere Bürgerschule in den Dienst der Industriellen stellen und ihnen gestattet werde sich genügen zu lassen, den Menschen vornehmlich nur im Verhältniß zu seinem Geschäftsleben aufzufassen. Wir hoffen vielmehr, daß unser Cultusministerium auch noch in der zweiten Classe der höhern Bürgerschulen, gegenüber den Provinzial-Gewerbeschulen des Handelsministers, die rechte Organisation der Gewerbeschule darstellen werde. Folgendes ist nun der Artikel der „Zeit“.

„Die allem Anscheine nach bevorstehende Reorganisation der Real- und höhern Bürgerschulen ist bereits zu einer Tagesfrage geworden, die von verschiedenen Gesichtspunkten aus besprochen ist. Unterm 2. Dezember 1856 hatte der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts und Medizinal-Angelegenheiten ein Schreiben an sämtliche königliche Provinzial-Schulkollegien in Betreff der Realschulen erlassen und dieselben veranlaßt, über den Inhalt mit denjenigen Direktoren und Lehrern, bei welchen in den betreffenden Beziehungen eine beachtenswerthe Einsicht und Erfahrung vorauszusetzen sei.

in mündliche Berathung zu treten, oder, nach Befinden, dieselben zur Abgabe eines schriftlichen Votums aufzufordern. Die Berichte der königlichen Provinzial-Schulkollegien werden bis zum 1. Juli erwartet.

Wer auf eine besonnene und unparteiische Weise die bisherigen Schritte zur Reorganisation des Schulwesens geprüft hat, wird von vorn herein die Ueberzeugung haben, daß es sich auch diesmal nur darum handelt, das Schulwesen auf Grund langjähriger Erfahrungen mit den erprobten Bedürfnissen in Einklang zu setzen und einer wirklichen, wenn auch begrenzten, Bildung einer in sich hohlen Bildung gegenüber zu ihrem Rechte zu verhelfen. Unterm 12. Januar 1856 erging von derselben Stelle die Cirkular-Verfügung in Betreff der Ausführung des Abiturienten-Reglements vom 4. Juni 1834. Diese Cirkularverfügung strebt eine sehr heilsame Vertiefung des Unterrichts an und beschränkt die mündliche Prüfung der Abiturienten auf diejenigen Unterrichtsfächer, welche den sichersten Anhalt darbieten, die Reife derselben zu den Universitätsstudien zu beurtheilen. Dadurch wird das Eifern des ältern Reglements gegen das bloße Einlernen zum Examen eine Wahrheit.

„Wenn es sich nun bei den Gymnasien mehr oder weniger um die Erziehung der künftigen Staatsdiener handelt, so erzieht die Realschule den künftigen Bürger; und in Wahrheit zeigt Alles, was wir bisher über die Absichten bei der Reorganisation der Realschulen wissen, daß dabei nur auf die dringendsten Bedürfnisse Rücksicht genommen wird.“ „In der bisherigen Entwicklung der Real- und höheren Bürgerschulen“, so beginnt das Schreiben vom 2. Dezember, „liegen Erfahrungen vor, welche die Herbeiführung definitiver Anordnungen nunmehr rathsam erscheinen lassen.“ Eine vollständige Anerkennung der Nothwendigkeit der Realschulen an sich wird gleichfalls vorausgeschickt. Es heißt in dieser Beziehung: „Nachdem die theoretische Diskussion des Gegenstandes sich erschöpft zu haben scheint, bedarf es eines nähern Eingehens in die prinzipielle Verschiedenheit der Realschulen von den Gymnasien nicht; die Nothwendigkeit beider Bildungswege ist als eine faktisch vorhandene anzusehn; bei sonstiger Verschiedenheit bleibt ihnen die Gemeinsamkeit der religiösen und nationalen Bildungsaufgabe.“ Die Begünstigung der Umwandlung von höheren Bürgerschulen in Gymnasien, wo sie thunlich ist, steht hiermit nicht in Widerspruch, und die Opfer, die deshalb an den betreffenden Orten selbst oft gebracht werden, beweisen, wie sehr diese Umwandlung den Bedürfnissen entgegenkommt. Im Weiteren spricht sich dann das angeführte Cirkular über die beabsichtigte Reform in folgender Weise aus:

„Die unter dem Namen von Real- und höheren Bürgerschulen jetzt bestehenden Bildungs-Anstalten sind, bei gleichen Berechtigungen, in ihren

Einrichtungen wie nach ihren Leistungen sehr verschieden. An nicht wenigen derselben wird eine Prima nur mit Mühe erhalten und die Schülerzahl dieser Klasse steht oft in einem auffallenden Mißverhältniß zu den für sie aufzuwendenden Mitteln. Es fragt sich demnach, ob es nicht zweckmäßig ist, unter den bis jetzt unter gleicher Bezeichnung begriffenen Anstalten mehrere Arten zu unterscheiden. Die Anstalten erster Ordnung würden den bisherigen Umfang der vollständigen Real- oder höheren Bürgerschulen beibehalten und die Schüler bis zum 18. oder 19. Lebensjahr ausbilden. Die Anstalten zweiter Ordnung würden mit der jetzigen Secunda der Real- oder höhern Bürgerschulen, d. h. durchschnittlich bei dem 16. Lebensjahr der Schüler, abschließen. Beide Arten von Schulen würden durch gesonderte Benennungen von einander zu unterscheiden und für die Schüler, welche ihren Cursus vollenden, mit gesonderten Rechten auszustatten sein."

„Anstalten, welche ihrer Einrichtung und ihren Leistungen nach dem für die letzte jener beiden Ordnungen vorzuschreibenden Maßstabe nicht genügen, würden in die Reihe der zwischen den höheren Bürgerschulen und den Elementarschulen stehenden niederen Bürger- und Stadtschulen zurücktreten, in welchen die Schüler bis zu ihrem Confirmationsalter zu bleiben pflegen, und welche, als dem Gebiete des Elementarschulwesens angehörend, hier nicht näher in Betracht zu ziehen sind."

„Erscheint die obige Unterscheidung der mit besonderen Rechten auszustattenden Schulen in zwei Ordnungen durch die Erfahrung und das Bildungsbedürfniß der betreffenden bürgerlichen Lebenskreise gerechtfertigt, so ist demnächst für beide Arten von Schulen ein Lehrplan aufzustellen, welcher 1) dasjenige genau festsetzt, was für alle Anstalten derselben Kategorie verbindlich ist, und 2) angiebt, worin, nach provinziellen und lokalen Erfordernissen, Abweichungen von dem gemeinsamen Lehrplan zulässig sind. Eine durchgängige Uniformität ist im Bereiche beiderlei Anstalten nicht erforderlich."

„Beide Arten von Schulen sind nicht als spezielle Fachschulen anzusehen, sie sollen vielmehr für den höheren Bürgerstand eine allgemeine Bildung vorbereiten, die ebensowohl eine Summe nothwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten in sich schließt, wie die sicheren Wege zu einer edleren Lebensauffassung und sittlichen Willensbestimmung zeigt, und daher der realistischen Tendenz durch ethische Unterrichtsmittel das Gegengewicht hält. Durch die Rücksicht hierauf wird die anderweitige auf den späteren Beruf der Schüler in den gebührenden Grenzen gehalten, und der Unterschied jener Schulen von anderen Anstalten, z. B. von den Provinzial- oder Gewerbschulen, bestimmt ausgeprägt werden."

„Die Unterrichtssphäre der Real- und höheren Bürgerschulen ist, mit steter Erwägung der pädagogischen Berechtigung der einzelnen Objekte, gegen

die bisher meist befolgte Praxis, eher zu beschränken als zu erweitern; um nicht eine Mittheilung vereinzelter Bruchstücke des Wissens, die für den Schüler zu wirklichen Bildungselementen nicht werden können, zu veranlassen, und nicht durch ein verwirrendes Vielerlei die Neigung zu oberflächlichen Urtheilen und den verderblichen Schein einer vermeintlich höheren Bildung bei der Jugend zu begünstigen."

"Die Aufgabe der Concentration des Lehrplans führt von selbst auf die Unterscheidung der grundlegenden und wesentlichen Lehrobjecte und derer, welche ergänzend dazu treten, wobei die Frage nach der Nothwendigkeit des Unterrichts im Lateinischen nicht umgangen werden kann."

"Eine besondere Beachtung erfordert die Thatsache, daß nur ein kleiner Theil der in den untern Klassen aufgenommenen Schüler sämtliche Klassen durchmacht, indem die meisten aus den mittleren in das bürgerliche Leben übergehen. Dieser Umstand nöthigt, auf das rechtzeitige Eintreten der verschiedenen Unterrichts-Gegenstände Bedacht zu nehmen, so daß schon auf der mittlern Stufe ein relativer Abschluß von Kenntnissen erreicht wird, und die dort Auscheidenden jedenfalls die allgemeine Grundlage der Bildung, wozu namentlich auch die Kenntniß der Hauptthatsachen der vaterländischen Geschichte gehört, mitnehmen."

"Wie die Zahl der Klassen und die wesentlichen Vorkenntnisse anzugeben sind, welche die Aufnahme in die unterste derselben zur Bedingung hat, so ist andererseits das Ziel, welches jede der beiden Arten von Schulen erreichen soll, und demgemäß das bei Abschluß der Schule zu fordernde Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmt zu bezeichnen. Zu diesem Ende ist hinsichtlich der oben angedeuteten Anstalten erster Ordnung die vorläufige Instruction vom 8. März 1832 als Ausgangspunkt zu betrachten und auf Grund der seitdem bei ihrer Anwendung in den Abiturientenprüfungen gemachten Beobachtungen durchzugehen. Die danach rathlichen Modifikationen sind zusammenzustellen. Hinsichtlich der zweiten Ordnung von Schulen ist der Umfang der von ihnen zu gewährenden Ausbildung speziell zu bezeichnen. Die Rücksicht auf den zukünftigen Beruf macht es bei Schulen beider Art in höherem Grade als bei den Gymnasien zulässig, daß durch vorzügliche Leistungen in einem Gebiet der Mangel auf einem anderen für kompensirt angesehen werde."

"Es handelt sich zunächst hauptsächlich um die Aufstellung eines Organisationsplans für die Real- und die höhere Bürgerschule; in Betracht jedoch, daß an ungenügenden Erfolgen derselben nicht selten ein Unterrichtsverfahren Schuld gewesen ist, das weder die eigentliche Bestimmung dieser Anstalten und ihre Verschiedenheit von den Gymnasien, noch das Bedürfniß des Jugendalters überhaupt hinlänglich beachtete, sind auch Bemerkungen

über die hinsichtlich der Methode gemachten Wahrnehmungen, sofern sich daraus Resultate von allgemeiner Bedeutung ergeben, in den Bericht aufzunehmen. Ich veranlasse das königl. Provinzial-Schul-Kollegium, sich ferner über die Benennung zu äußern, welche beiden Arten von Schulen zu ihrer Unterscheidung beizulegen sein wird. Sodann hat das königliche Provinzial-Schul-Kollegium sich über die Berechtigungen auszusprechen, welche in Bezug auf den Civil- und Militärdienst an die Abgangszeugnisse aus den oberen Klassen der Schulen erster Ordnung und an das Bestehen der Abgangsprüfung nach Absolvirung der ersten Klasse der beiden Arten von Schulen zu knüpfen wünschenswerth erscheint. Es wird dabei in Frage kommen, ob zur Controlirung der schließlichen Resultate und zur Erreichung der nöthigen Gleichmäßigkeit des Verfahrens in den verschiedenen Provinzen, auch bei der zweiten Art von Schulen förmliche Entlassungsprüfungen, wie sie bei der ersten Art fortbestehen werden, anzuordnen sind. — Auf die Gymnasien ist in Betreff der Wirkungen der Abgangszeugnisse von Real- und höheren Bürgerschulen insofern Rücksicht zu nehmen, als es wünschenswerth ist, aus ihnen mehr und mehr diejenigen Schüler möglichst zu entfernen, welche nicht sowohl um ihrer wissenschaftlichen Ausbildung willen in dieselben eintreten, als um die mit der Aufnahme in die höheren Klassen verbundenen Rechte zu erlangen.

„Ich behalte mir vor, nach Prüfung der über diesen Punkt abgegebenen Gutachten mit den betreffenden Herren Ministern in Communication zu treten. Unter Bezugnahme auf die Circular-Verfügung vom 3. Juli 1852, und mit Rücksicht auf die Anforderungen, welche event. an die oben bezeichnete erste Ordnung von Schulen Behufs Erlangung ausgedehnterer Rechte zu stellen sein werden, hat sich der gutachtliche Bericht auch auf die Ausstattung beider Arten von Schulen, hinsichtlich der Lehrerzahl, der Lehrerbefoldung und der Lehrmittel zu erstrecken. Es ist bei der Etatsberathung festzuhalten, daß die Mehrzahl der Lehrer der Real- und der höheren Bürgerschulen nach wie vor durch Universitätsstudien vorgebildet sein muß. Die in Betreff der Prüfung für Real- und höhere Bürgerschulen so wie des Colloquiums der Direktoren derselben etwa erforderlichen Modifikationen des Prüfungs-Reglements vom 20. April 1831 bleiben späterer Berathung vorbehalten. Ebenso wird wegen des Ressort-Verhältnisses der genannten Schulen zu seiner Zeit weitere Verfügung erfolgen.“

„Wir haben diesem Schreiben an die königl. Provinzial-Schul-Kollegien nur wenig hinzuzufügen. Es spricht für sich selbst und ein ungetrübter Blick wird darin den echt pädagogischen und den praktischen, auf den Kern der Sache gerichteten, dem wahrhaften Zeitbedürfniß entgegenkommenden Sinn nicht verkennen, der freilich nicht allein von den blinden Verehrern

einer mechanisch präparirten Bildung, sondern auch von denen nicht immer richtig gewürdigt wurde, welchen eine lobenswerthe Achtung vor dem umfangreichen Material des Wissens in unsern Tagen eigen ist, ohne daß sie dessen Verhältniß zur Pädagogik und zumal zu einer doch immer nur auf wenige Jahre beschränkten Ausbildung abzuwägen vermöchten. Nur derjenige aber könnte in dem Schreiben an die königliche Provinzial-Schul-Kollegien die leiseste Abneigung gegen die Realschulen zu entdecken vermögen, der diese, wie sie jetzt sind, als Phalanx gegen die höhere Bildungsart der Gymnasien benützen möchte, ohne zu fragen, was an ihnen ganz und was halb, was reif und was unreif ist.

Es liegt auf der Hand, daß die Realschulen der ersten Ordnung, die ganzen Realschulen, bei dieser Scheidung von den niederen und halben nur gewinnen können; denn sobald dieselbe eingetreten ist, so werden voraussichtlich auch die Bedenken schwinden, durch welche der Herr Minister für Handel und Gewerbe sich bewogen gefunden hat, den Realschulen bisher genossene Rechte zu entziehen.

Berechtigung zum einjährigen Militärdienst dagegen dürfte wohl auch schon denjenigen Schülern zugestanden werden, welche die erste Klasse der Realschulen zweiter Ordnung absolvirt haben. Die Abscheidung der letzteren liegt aber auch deswegen in hohem Grade im Interesse des Publikums, weil es dann erst möglich wird, die Klagen gründlich abzustellen, die von den Eltern häufig gehört werden, deren Kinder jetzt die Realschulen besuchen und dort in Elementargegenständen, z. B. im Rechnen, ihrer Meinung nach nicht genug geübt werden. Die Frage: wie sollen die Unterrichtsgegenstände in dieser zweiten Ordnung von Realschulen gewählt werden? ist sehr schwierig. Theilweise möchte man auf eine völlige Durchdringung und Vollendung der elementaren Kenntnisse hinauskommen. Daneben möchte hier eine gewisse Hinneigung zu den Gewerbeschulen, die immerhin gänzlich verschiedene Anstalten bleiben werden, kein Nachtheil sein."

— In dem Vertheidigungskampfe, den die höhere Bürgerschule gegen die Angriffe einzelner Gymnasial-Lehrer, Direktoren u. u. hat führen müssen und leider heut noch führen muß, hat sie sich oft zu verwehren gehabt, daß man ihr nicht solche Tendenzen, wie sie von einigen ihrer Wortführer, oder die sich selbst dafür halten, ausgesprochen werden, ohne weiteres als unbestritten und im eignen Lager gültig zurechnen möge. Die Norddeutsche höhere Bürgerschule, in specie die höhere Bürgerschule in der Auffassung der Pädagogischen Revue, hat sich stets im Gegensatz gefühlt gegen die süddeutsche Realschule, und zwar sowohl gegen die Oestreichische, als vornehmlich die Schwäbische. Die Letztere hat zumeist die Angriffe gerechtfertigt, mit welchen die höhere Bürgerschule überhaupt zu kämpfen gehabt hat. Wie

nun, wenn auch dieser zweifelhafte Freund seine Farbe wechselte? Es ist dazu alles Ernstes gute Aussicht vorhanden, das läßt uns wenigstens eine Reihe von Aufsätzen im „Staats-Anzeiger für Württemberg“ Nr. 94 bis 108 d. J. erwarten. Sie mögen, da sie so wohl geeignet sind, auch uns Preußen über unsre Tagesfrage zu orientiren, hier folgen.

Württemberg. [Die Realschule und die lateinische Schule.] A. Die Realschulen. I. Entstehung. In der alten lateinischen Schule waren die Knaben aller sogenannten Honoratioren beisammen, sie mochten für höhere oder niedere Studien und Bedienstung bestimmt sein. Ihnen schlossen sich die Söhne wohlhabender Gewerbetreibenden an, welche mehr Schulbildung erhalten sollten, als die damaligen deutschen Stadtschulen gewährten. Obschon nun die spätere Bestimmung sowohl als die nächste Bildungsaufgabe der Schüler sehr ungleich war, so wurde doch von dem Lektionsplan nur eine Schülerkategorie vorzüglich berücksichtigt, nämlich die der später Studirenden. Der für die Mehrzahl hieraus entstehende Nachtheil wurde bekanntlich nur selten auf anderem Wege verringert, um so häufiger aber dadurch vergrößert, daß in Folge des damals herrschenden, ausschließlichen Grammatik-Unterrichts wenig für das Aneignen positiver Kenntnisse und für die Pflege von Fertigkeiten geschah, und doch sind beide zu jeder Zeit für Wissenschaft und Leben so nothwendig gewesen. Diese Einseitigkeit und Versäumnis der alten lateinischen Schule wurde schon ziemlich frühe als ein Mangel erkannt; allgemeiner gefühlt wurde derselbe jedoch erst dann, als die Fortschritte in den Naturwissenschaften seit den zwanziger Jahren immer mehr den Gewerben und dem Handel von Vortheil waren. Die unerhörte Steigerung, die auf dem ganzen industriellen Gebiete eintrat, die erstaunliche Erweiterung der materiellen Betriebsamkeit, der technischen Artikel und des Handelsverkehrs machten unsre Industriellen fast ohne Ausnahme auf empfindliche Lücken im Wissen und Können aufmerksam, ja sogar die alten ehrsamten Gewerbe wurden aus ihrem bequemerem Fortschritt aufgeweckt. Wir können freilich das Fehlende nicht mehr hereinbringen, dachte man, aber unsern Söhnen soll es anders ergehen; sie sollen mit allem Erforderlichen ausgerüstet werden. Weil dies nur durch die Schule geschehen konnte, so verlangten die Betreffenden, die lateinische Schule solle sofort auch Unterricht in den Realien und im Französischen geben; gegen ihre Sorge für die allgemeine geistige Ausbildung erhob man sich nicht, sie sollte vielmehr Allen zu Gute kommen, Allen aber auch die Realien. Wäre es hierbei geblieben, so hätte Frieden bestehen mögen und es hätte der Realismus und die materielle Seite des Unterrichts auf dem Wege gemeinsamen Uebereinkommens wohl ihr Recht erlangt. Man ging jedoch im Eifer für die neue Sache bald weiter und wollte, die lateinische Schule solle

auch lehren und betreiben, was der künftigen Bestimmung der Nichtstudirenden entspreche; ein unschuldiges Wort, das aber die Quelle zu vielen Irrungen wurde; unschuldig, weil die Leute sagten, was dem Einen recht, das ist dem Andern billig, und zu Irrthümern führend, weil die Aufgabe der Schulen überhaupt verkannt und das spätere Ueberspringen vom reinen Formalismus in den reinen Materialismus dadurch erleichtert wurde. Die realistische Bewegung wuchs aber fort und nicht sehr lange brauchte es, so wurden die Forderungen, die man im Interesse der gewerblichen Ausbildung, so lauteten nun die Worte, an die lateinische Schule zu stellen sich gezwungen erachtete, von der Art, daß diese Anstalt an den meisten Orten nicht willfahren konnte, wollte sie nicht ihr eigenes Leben zerstören. Weil nun nicht so viel gereicht wurde, als man verlangen zu müssen glaubte; weil ferner der Geist dieser Bewegung, der Realismus, und der Geist der beharrenden alten Schule keinerlei Gemeinschaft und Abfindung mehr wünschten, so zogen aus der lateinischen Schule größtentheils die Knaben aus, welche Kaufleute, Fabrikanten, Architekten, Werkmeister, rationelle Landwirthe u. s. w. werden sollten, die überhaupt einer technischen Richtung sich zuwandten, um in der Realschule eine zweckmäßigere Vorbereitung für ihre künftige Lebensstellung zu erhalten. Unsere Realschule war also zuerst zweite Honoratiorenschule und von der ersten, der lateinischen, unterschied sie sich vornämlich dadurch, daß ihre Fächer durchaus eine Richtung auf die Gegenwart hatten oder suchten. — Man kann nicht läugnen, an Drang und Eifer gebrach es nun nicht, der zuvor verkürzten realen Seite im Unterricht zur Anerkennung zu verhelfen; eher möchte man sagen, beide waren nicht selten zu groß und verschuldeten so, daß man über die Hauptsache nicht zur klaren Einsicht kam, nämlich darüber, was das Leben von der gewerblichen Jugend in Wahrheit forderte. So ging man tastend und probirend nicht nur bald zu weit im Unterrichtsprinzip selber, sondern man gelangte sogar auf Wege, die vom Unterrichten überhaupt abgeführt haben; zwei Thatfachen, die sich aber auch schon aus der Festsetzung der Lehrfächer als nothwendig erfolgend zum Voraus erkennen ließen. Allen Mittheilungen und Verhandlungen zufolge untersuchte man durchschnittlich nicht lange: Enthält dieses Fach auch den erforderlichen Elementarbildungsstoff, d. h. solchen Unterrichtsstoff, der mit dem geistigen Besitz und Leben des Schülers in organische Verbindung gebracht werden kann? oder ist ein Unterricht in jenem Fach ein Bedürfniß der jugendlichen Seele, ist er ihr angemessen und wohlthätig? Man fragte weniger nach den zu bildenden Söhnen als nach den zu lehrenden Fächern und ob sie schön und nützlich wären; man dachte überhaupt nicht an den gegenwärtigen Lebenskreis des Schülers, sondern faßte dessen künftigen ins Auge und ließ demnach ziemlich

einfach die Rücksicht auf die künftige Verwendbarkeit des Unterrichtsstoffes den Ausschlag bei der Aufnahme in den Lehrplan geben. Kein Wunder, daß das Latein entfernt wurde; das Hineindrängen in eine längst entschwundene Welt, hieß es, sei nicht mehr zeitgemäß und die lateinische Sprache ohnedies ohne Nutzen im künftigen Berufsbetrieb; das Französische könne es hinreichend ersetzen und werfe dazu noch einen Gewinn für das Leben ab. Rechnen und Geometrie, Linear- und Freihandzeichnen sollen neben diesem in erster Linie getrieben werden; Naturgeschichte und Physik seien unabweisliche Fächer und auch Geschichte und Geographie brauche man es größerer Ausdehnung als zuvor. Ueberschritt man hier durch unrichtige Auffassung der Fächer die Grenzlinie pädagogischer Wahrheit, so zeigte sich in Sachen der Methode ebenfalls schon Gefahr; hatte die lateinische Schule vorherrschend den formalen Zweck des Unterrichts verfolgt, so huldigte die neue Anstalt bald mit eben der Einseitigkeit dem materialen. Dieser letztere Irrthum entstammte aber folgerichtig dem ersteren, und dieser wiederum ist aus nichts Anderem hervorgegangen, als der schon berührten Unklarheit über das, was man die Berücksichtigung des künftigen Berufs nannte. Diese drei Momente sind es, denen allein zugeschrieben werden muß, was unsere Realschulentwicklung Unbrauchbares aufgewiesen hat. Sie haben sich nicht erst später eingemischt, sondern waren als treibende Kräfte von Anfang an vorhanden. Dies die Gestaltung der Realschule in ihrem ersten Stadium: zur Hälfte war man sich vielleicht noch bewußt, daß man in mit einer Bildungsanstalt zu thun habe, zur Hälfte aber hatte man dem ganzen Schulunterricht ein rein äußerliches Ziel gegeben. Man hatte eigentlich Bildung für praktische Lebens- und Berufsverhältnisse im Sinn, verlor aber die Pointe, nämlich die Bildung, allmählig aus den Augen.

II. Die Realschulen im Kredit. Glücklicher Weise kam zu diesem Minus an klarer Erkenntniß ein Plus günstiger äußerer Verhältnisse. Das Publikum nahm die Realschule fast allgemein in Gunst, denn es sah in ihr das Heil für allerlei Schäden und Gebrechen. Die Gemeinden kamen durch Anschaffung von Apparaten, naturhistorischen Sammlungen u. s. w. den Bemühungen der Lehrer entgegen. Diese Letzteren brachten zu ihrem Eifer noch die schätzbarste Lehrgewandtheit mit, die sie zuvor in der lateinischen oder in der deutschen Schule sich erworben hatten. So kam es, daß trotz des innern schadhaften Wesens und besonders trotz des gefährlichen Mangels an einem Einheitsfach unter den vielerlei Fächern, die neue Anstalt in manchen Städten nicht unerhebliches leistete: die Realschulen kamen in Kredit. Je mehr dies aber der Fall war, je mehr ferner im Verlauf der dreißiger Jahre das Gefühl von der Nothwendigkeit besseren Unterrichts den ganzen gewerblichen Stand durchdrang und je mehr der Aufschwung der Gewerbe in den sogenannten Bürgerfamilien Wohlhaben-

heit brachte, desto mehr wurde die Realschule auch von den Söhnen der niederen Gewerbetreibenden, der mittleren und kleineren Bürger, besucht. Ein reichlicherer Unterricht that ohne Zweifel für diese Knaben Noth; weil nun die städtische Volksschule ihn meistens nicht gewährte, so bezogen sie ganz einfach eben jene, auch wenn sie nicht Techniker und Kaufleute, sondern nur Krämer, Handwerker u. s. w. werden sollten. Auf diese Weise wuchs nun die Macht des Realismus sehr beträchtlich nach außen, der Schüler und der Schulen wurden immer mehr. Aber auch nach innen, im Schooße des Prinzips selber, trieb es zur Entfaltung. Im Beginne hatte es geheissen: wendet Kraft und Zeit an die Bildung des Geistes, aber thut dies durch Stoffe, welche ihr im Leben brauchet! Betreibet auch das für's Leben Brauchbare! Sorget für passende Vorkenntnisse! Mehr und mehr überwoog jedoch die eine Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbe und des Lebens alle andern, und Praktisch, nur Praktisch! wurde das Schlagwort gegenüber von dem nicht ganz freundlich so benannten pedantischen Treiben auf dem andern Gebiet. Hatte man früher im Realismus ungefähr die Hälfte des Unterrichts gesehen, so machte man ihn nun beinahe zum Ganzen und so kamen die Realschulen, etwa seit dem Jahre 1840, in ihr zweites Stadium. Wählet, so lautete nun der Kanon, wählet nur das Brauchbare aus, nur das Praktische! nur das fürs Gewerbe, für die Werkstätte Brauchbare. Alle Halbheit, alles Schwanken, alles Unklare des früheren Standpunktes konnte freilich auf dieses eine Wort hin ein Ende nehmen, aber wohin und zu welcher Klarheit führte das? Vor dem Auge des Realisten stand jetzt nur der künftige Handwerker und dessen Ansprüche; den zur Intelligenz und Moralität zu bildenden Menschen gewährte man kaum noch. So vergaß man das Wesen der Realschule als einer Bildungsanstalt mehr und mehr, und steuerte an vielen Orten einer vermeintlichen Berufs- oder einer niederen Gewerbeschule zu; man sah also der Hauptsache nach in der Schule ein Mittel für den Gewerbebetrieb! Diese Anstalt nun, als eine für die künftige Brauchbarkeit berechnete, traktirte folgeredht allerlei Brauchbares aus den vielerlei Fächern und hoffte den Geist des Schülers zu einem Magazin für Realien machen zu können. Mit dem Irrthum im Unterrichtsstoff wächst aber auch der in der Methode: daß man nunmehr durch diese einseitigere Vorfolgung des materiellen Zwecks vom Unterrichten selber sich noch weiter entfernte, war also nur eine nothwendige Folge. Denn das nun vorherrschend eintretende Mittheilen der Lehrstoffe mit dem passiven und mechanischen Aufnehmen Seitens der Schüler, ist nicht mehr Unterrichten; in sofern dieses ja nur eine organische Förderung des Geistes, eine geistige Assimilation bedeuten kann. Jenes Mittheilen ist ein äußerliches, das Unterrichten ist ein Innerliches. Man war also durch Stoff und

Methode des Unterrichts auf dem Wege, alle Konsequenzen zu ziehen, die bei der Schule aus der ungemessenen Rücksicht auf das Leben und den Beruf überhaupt zur Geltung gebracht werden können. Je mehr dies aber der Fall war, desto mehr bangte es allmählig da und dort einigen Lehrern vor der nunmehr sich aufthuenden Klarheit. Sollte denn nicht der erste und allgemeine Zweck der Schule darin liegen, Bildungsanstalt zu sein? Ist nicht das Recht der geistigen und sittlichen Kräfte auf harmonische Entwicklung in jedem Schüler jeder Anstalt zuerst und vor Allem zu beachten? Mache ich denn nicht beinahe die Vorbereitung auf einen gewissen Beruf zum Alleinigen und Wesentlichen? Solche Gedanken riefen ihnen und nachher noch Manchem ein Halt zu, und von da an fand im Ganzen genommen keine weitere Fortentwicklung des realistischen Prinzips mehr statt, vielmehr machte sich in Ansehung der Fächer und der Methoden eine richtigere Ansicht geltend. Aber auch im äußeren Bestande war man an einer Grenze angelangt. Bei dem Riesenschritt, den die höhere Technik nachgerade ging, genügte es schon längere Zeit all den für den höheren Gewerbestand bestimmten Söhnen nicht mehr, nur bis zum 14. und 15. Jahre fortzulernen. Um das jetzt benöthigte größere Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten zu erlangen, war ein gesteigertes Lernen bis weit in die Jünglingsjahre hinein nothwendig geworden; der zum Gewerbsmann bestimmte dagegen verließ durchschnittlich mit dem 14. Jahre die Schule, um zur Berufsarbeit angehalten zu werden. So hatte nun, wie früher die lateinische Schule, jetzt die Realschule zweierlei Schüler, solche, die bis zum 14. Jahre und solche, die bis zum 17. oder 18. Jahre fortlernten. Weil aber jener, der mit dem 14. Jahre aus der Schule überhaupt austritt, doch bis dorthin mit seinem Unterricht der Hauptsache nach fertig sein und seinen Abschluß finden muß, so hat man sich mit ihm auf das bis dahin Erreichbare und das Nöthigste zu beschränken; Dieser dagegen, der bis zum 17. und 18. Jahre fortfährt, ist nur dann im Stande, das ihm unerläßliche größere Quantum von Kenntnissen sich innerlich anzueignen und auch später fortzuschreiten, wenn er bis zum 14. Jahre zu größerer allgemeiner Geistesbildung, zu höherer Entwicklung der Fassungskraft gelangt. Sein Unterricht muß sich also bis zum 14. Jahre nicht nur in einer Beziehung weiter, in einer andern weniger weit, sondern, und das ist vielleicht hier das Wichtigste, in jeder Beziehung tiefer erstrecken, als der des Ersteren. Weil er aber dadurch nicht allein quantitativ, sondern noch vielmehr qualitativ von dem Erstbeschriebenen verschieden wird, so wären der Realschule nicht zwei, sondern richtiger gesprochen, zweierlei Aufgaben aufgelegt worden. Sie zu lösen, war nicht möglich und kann es nie sein. Wo immer nun die Verhältnisse es gestatten, trat die Partie der künftigen Polytechniker aus der Realschule allmählig wieder aus und suchte

irgendwie, nicht selten aber mit Zwang und Drang, den formalen Unterrichtszweck sammt dem materialen zu erreichen. Und hiedurch, nämlich durch diesen Austritt wurde das dritte Stadium in der Entwicklung der Realschule eingeleitet, wo dieselbe nicht mehr, wie Anfangs, eine Honoratorien-schule ist, wo im Gegentheil die Honoratiorensöhne dieselbe mehr und mehr verlassen und sie sich mit den Knaben aus dem Gewerbe- und Kleinbürgerstande anfüllt, und wo dieselbe, in Verbindung mit der Oberrealschule, immer seltener auf die polytechnische Schule vorzubereiten haben wird.

III. Die jetzige Realschule. Bei Manchen gab es auch noch eine andere Veranlassung zum Austritt. Die Realschulen bestanden nun durchschnittlich 12—15 Jahre, und Lehrer wie Schulbehörden und Publikum hatten nun einigermaßen Gelegenheit gehabt, sich über mancherlei zu prüfen und in's Reine zu kommen. An Eifer und Wohlwollen und Credit hatte es, gottlob! nicht gemangelt: auch gab es noch immer Stimmen, die Alles gut und schön fanden; gleichwohl aber konnten manche Lehrer und der einsichtsvollere Theil des Publikums über Einiges nicht so leicht wegkommen: daß trotz der vielerlei Kenntnisse, deren sich manche Schüler mit Recht rühmen durften, so wenig geblegene Intelligenz zu Tage trat, machte sie stutzig, und daß die Ausbildung weder eine höhere noch eine allgemeinere war, beunruhigte sie. Schon früher waren Ansichten laut geworden, es bestehe nicht das rechte Verhältniß zwischen der Forderung des Berufs und der der Bildung zur Humanität; jetzt kam noch dieses wichtige Faktum dazu. Brauchte es nun noch viel weiter, als einen kleinen Schritt bis zu der Erkenntniß, man habe gar oft aus lauter Rücksicht auf Berufsbildung die höhere, allgemein menschliche Berufsbildung zu sehr versäumt? Und diesen Schritt thaten manche einsichtige Lehrer; aber es thaten ihn auch alle jene Eltern, die den Werth einer harmonischen Geistesbildung kennen und hochschätzen. Das Verlassen unrichtiger Wege und das Aufsuchen besserer ist nun unsere Aufgabe. Das Prinzip des Realismus soll und darf dadurch keinerlei Noth leiden; aber beherzigen wollen wir: es muß so aufgefaßt und durchgeführt werden, daß es in unsern Schülern eine Quelle der Bildung wird. Einzelne Anstalten sind vielleicht noch nicht ganz in dieses Stadium eingetreten, aber durchschnittlich scheint dies der Fall zu sein und de facto ist die Realschule heutigen Tages eine Schule für den mittleren Gewerbsmann geworden. An Vornehmheit, um menschlich zu reden, hat sie natürlich verloren, aber an innerer Güte kann sie jetzt um so mehr gewinnen. Sie hat jetzt oder bekommt in Kurzem wieder einerlei Schüler und steht somit vor einer lösbaren Aufgabe; und diese selber kann jetzt auch ganz klar werden, zum ersten mal, weil man die Realschule jetzt wieder als Bildungsanstalt ansieht.

IV. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der seitherigen

Realschulentwicklung. Nur die ersprißlichsten von jenen, und von diesen diejenigen, welche sich am meisten verbreiten sollten, mögen hier eine Stelle finden; alle aber sollen hier dazu dienen, dem Vorausgegangenen und dem Folgenden als weitere Beweismittel und Stützen zur Seite zu stehen. a) Die Universität und die polytechnische Schule sind die einzigen Anstalten, die auf einen bestimmten Beruf vorbereiten; jene sorgt für die Berufsarten des ideal-praktischen Gebiets, diese für die des real-praktischen; beide werden erst bezogen, nachdem in den Bildungsanstalten zuerst in der allgemein menschlichen Ausbildung das erforderliche Maß erreicht worden ist. b) Wie die deutsche Volks- und die lateinische Schule soll auch die Realschule Bildungsanstalt seyn. Sie darf daher nicht eine Art niederer Gewerbeschule sein wollen, die an die Ausrüstung mit einer Vielheit professioneller Kenntnisse und Fertigkeiten vorzüglich ihre Mühe rückt. c) Auf einen speziellen Beruf, oder auf Berufsarten speziell, kann sie nicht vorbereiten, aber sie muß, gleich den zwei andern Schulen, auf die künftige Berufsgattung und die wahrscheinliche Lebensstellung ihrer Schüler angemessene Rücksicht nehmen. d) Diese Rücksicht ist aber das zweite; das Erste muß sein, daß sie der allgemeinen Menschen- und Christenbestimmung durch allseitige Entwicklung des humanen und christlichen Wesens ein immer volleres Genüge thue. Die Hauptaufgabe liegt also für sie, wie für die zwei andern, im Bildungsgeschäft. Weil aber dieses aus zwei sich ergänzenden Thätigkeiten besteht, aus dem Ausbilden der Geisteskräfte und dem Erfüllen mit Bildungsstoffen, so hat die Realschule in Bezug auf letztere Thätigkeit sowohl Pflicht als Recht, die Gebiete und Stoffe besonders ins Auge zu fassen, in welche ihre Schüler durch das spätere Berufsleben eingeführt werden; von selber versteht es sich jedoch, daß dieselben nur so weit in den Kreis des Unterrichts gezogen werden dürfen, als sie durch Reichthum an bildender Kraft, an Elementarbildungsstoff, die Hauptaufgabe der Schule lösen helfen. e) diese Grenzlinie ist vielfach überschritten, jene Hauptsache zu oft hinten angelegt worden; dies der Grund, warum die Realschule so lange den rechten Standpunkt nicht finden konnte, daher die Mißgriffe in Ansehung der Lehrfächer und der Hauptirrtum der Methoden. f) Bei der Wahl der Fächer hat die Realschule also nicht zuerst nach der professionellen Nutzbarkeit zu fragen, sondern nach der Bildungskraft. Vor allem müssen ihre Fächer letztere besitzen; kommt die erstere noch dazu, um so besser. g) Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer können nicht das Bildungscentrum der Realschule werden. Was die Mathematik angeht, weiß Jedermann, daß ihre Bildungsmomente nach Stoff und Form nur auf die Uebung des Verstandes in Zahlen- und Raumgrößen abzielen, und obendrein nur nach einer Richtung hin; weit mehr zu beachten ist jedoch hier der andere Umstand, der nämlich, daß eigentliche mathematische Beweis-

führungen vor dem 11., oder allgemeiner, vor dem 12. Jahre nicht vorgenommen werden. Daß somit baldier auch keine geistige Zucht durch die strenge Logik der mathematischen Studien möglich, also baldier kein Gewinn für das Bildungsgeschäft zu hoffen ist, muß auch der eifrigste Mathematiker zugeben. h) Bei den naturwissenschaftlichen Fächern waltet dasselbe Hinderniß. Auch hier kann der Unterricht entfernt nicht in seiner bildenden Gestalt auftreten, in welcher er bekanntlich den Grund legt zu jenem kraftvollen und auf unzählige Erfahrungen gestützten Wissen, wie z. B. Descartes es uns beschreibt. Von den Realien überhaupt muß gesagt werden, daß sie als Elementarbildungsmittel viel kleineren Werth haben, als man sich anfangs dachte. Das Stoffliche, das sie bieten, kann vor dem 14. Jahre größtentheils noch nicht innerlich assimilirt und angeeignet werden; so werden sie, zugestandener Maßen, fast ausschließlich Gedächtnissache und es muß deshalb vorherrschend die Form der Mittheilung statt jener der Entwicklung angewendet werden. Das aber bringt wenig Gewinn. Denn beinahe eben so oft als dies geschieht, hat der Unterricht seine Hauptaufgabe, Bildung, außer Acht gelassen; er hat wohl Material zum äußerlichen Erfassen angeboten, aber die Geisteskräfte nicht dadurch gebildet. Soll nun doch Etwas, so zu sagen, etwas Erstreuliches in diesen Fächern herauskommen, nur auch in Ansehung des Wissens, so muß so oft repetirt und wieder repetirt werden, daß die hiezu erforderliche Zeit mit dem Resultat meistens nicht in günstigem Verhältniß steht. Die Zeit, Mathematik, Realien u. s. w. tüchtig geistbildend zu betreiben, liegt also im Durchschnitt nicht vor dem 14. Jahre, sie fängt erst mit oder nach diesem an; diese Fächer können daher auch nicht einen Bildungspunkt abgeben und eine vorherrschende Pflege derselben kann in dem Realschüler weder eine allgemeine noch eine höhere Geistesbildung erzeugen. i) Die Realschule muß wie die lateinische die sprachlichen Fächer als Bildungscentrum ansehen. Ihr Zögling hat sich als Mensch zunächst und vorherrschend am Menschlichen auszubilden, nicht zunächst und vorherrschend an der Natur. Sein Geist kann nur aus dem Geistigen, aus der Sprache und den sprachlichen Schöpfungen, wahrhafte Förderung ziehen. k) Es ist sicherlich ein Irrthum zu nennen, die sprachlichen Fächer haben ausschließlich höhere Bildungskraft; aber eben so entschieden richtig ist es auch, daß sie das Quantum, das sie von solcher haben, schon früher zeigen, während Realien und Mathematik dies erst mit dem 12. und 14. Jahre thun, und das eben gibt für die Schule den Ausschlag: den verschiedenen Fächern wohnt also schon aus diesem Grunde durchaus nicht die gleiche Bildungskraft für die Schule inne, und können demnach die Realien sowohl in Latein- als Realschulen kein den Sprachen ebenbürtiger Unterrichtsstoff sein. l) Der Sprachunterricht muß das Hauptfach der Realschule

werden; gleichwohl wird aber ihr Französisch und Deutsch nicht im Stande sein, den Sprachunterricht der lateinischen Schule zu ersetzen. m) Daß das Französische im Allgemeinen, trotz den tüchtigen Bemühungen Einzelner, bis jetzt nur spärlichen tüchtigen Erfolg zeigte, hat seinen Grund: erstens in der Qualität der Schüler. Waren dies früher meistens solche, die nicht Latein lernen wollten, so sitzen heute zu viele da, die nicht bloß Latein nicht lernen könnten, sondern auch im Deutschen noch ganz roh sind. Solche Knaben sollen nun Französisch lernen und zwar nicht mit Hilfe der vorzeitlichen Sprachlehrerbildung, sondern, wie es der Bildungszweck verlangt, nach einer rationellen Methode und Grammatik. Die Schwierigkeit des Pensums ist das zweite Hinderniß. Wer durch das Latein das Wichtigste aus der allgemeinen Grammatik gelernt hat, und durch dasselbe in den Besitz der Deklination und Conjugation überhaupt gelangt ist, und das Gefühl für Sprachformen sich ausgebildet hat, der lernt Französisch mit ziemlicher Leichtigkeit, ja oft überraschend schnell. Woher kommt das? Ihm liegen eine Menge von französischen Grammatiken ganz nahe und eine Fülle von Verhältnissen der Wortlehre und von Beziehungen der Syntax sind ihm geläufig und durchsichtig. Einem Anderen wird dieses niemals zu Theil; wegen der Vieldeutigkeit einer und derselben Wortgestalt, wegen der Verdrängtheit, Armuth und Erstorbenheit so vieler Formen fühlt er sich nach Jahren weder im Material noch in der Grammatik recht heimisch; und es wird so unerachtet der unsäglichen Mühe der Lehrer und der Knaben nur ein Kleines erreicht. Das Französische auf diesem Wege, d. h. ohne vorausgehendes Latein, sich auch nur erträglich gut anzueignen, ist zum mindesten eben so schwer, als sein Latein tüchtig zu lernen. Eben so fest steht es, daß wer nicht Latein lernen kann und könnte, auch nicht im Stande ist, mit Nutzen für seine allgemeine Bildung, denn das muß stets den Hauptgesichtspunkt bilden, Französisch zu lernen. Drittens genügen die Lehrmittel bei weitem noch nicht; sie haben sich zwar namhaft gebessert, aber noch fehlt eine Hauptsache, eine Schulgrammatik. Viertens: manche Lehrer ringen noch immer nach einer zweckmäßigen Methode. Beide letztgenannten Umstände fallen natürlich wegen der zwei ersteren um so schwerer in die Waagschale. n) Als die beste Frucht des seitherigen französischen Unterrichts ist wohl das anzusehen, daß die Schüler durch denselben durchschnittlich an ein tüchtigeres Arbeiten gewöhnt werden konnten, was um so höher anzuschlagen ist, weil die Mehrzahl unserer Realschüler zu Hause fast ganz ohne die nöthige Aufsicht und Ueberwachung des Privatlebens bleibt. o) Mit dem deutschen Unterricht war man fast noch ungünstiger daran, als mit dem Französischen. Es mußte ja jene Zeit der verschiedenartigsten Bestrebungen von Wurß bis Wackernagel und Genossen durchgemacht werden

und so streben heute noch die Meisten hin und her nach Grundprinzipien des deutschen Unterrichts, ja sogar die Erkenntniß der Aufgabe des Pensums ist manchen noch nicht aufgegangen. Doch wird die einfache aber gleichwohl so seltene Kunst des Denken- und Reden-, Schreiben- und Lesenlernens allmählig mehr in den Vordergrund gerückt und so schwindet ebenfalls immer stärker die unglückliche Voraussetzung, daß jeder Realschüler das Deutsche schon kenne und könne, während er doch nur seine schwäbische Volkssprache kann und im Hochdeutschen in etymologischen und syntaktischen Dingen, mündlich und schriftlich, nicht selten über die Maßen bildungslos ist. p) Vom 8. bis 14. Jahre Geographie und ebenso lange Naturgeschichte zu treiben, ist vom Uebel. Ueberhaupt hat sich das Nebeneinander der Fächer und der damit zusammenhängende häufige Wechsel der Pensum gerichtet. Das längere Betreiben eines und desselben Faches kann zwar wohl tüchtig ermüden; aber weil der Lernende die angenehme Empfindung hat, in gewissen Vorstellungen gründlich heimisch geworden zu sein, weil ihm das freudige Bewußtsein geistiger Wachstums zu Theil wird, so bleibt ihm auch das Gefühl geistiger Gesundheit, und dies verschafft immer wieder neue Freude und Frische und neue sittliche Schwungkraft. Wo hingegen das Nebeneinander der Zweistundenfächer herrscht, da können die Schüler fast nie recht heimisch werden in den jeweiligen Objekten; denn ehe gewisse Vorstellungen zur völligen Klarheit gediehen sind, werden sie schon wieder durch andere verdrängt. Freien Ein- und Ueberblick, solide Kenntnisse und Geistesbildung gewinnt man sicherlich auf diese Weise nicht, statt dessen kommt man um so sicherer um die Frische des Geistes, nach 3—4 Lektionen fühlt man sich, wenn nicht verwirrt, so doch abgestumpft. q) Großen Nachtheil hat die Realschule auch durch die Compendien erlitten. Veranlaßt wurden sie ohne Zweifel durch die Masse der Realien, die man in den Kopf des Schülers bringen wollte und noch dazu systemgerecht. Man erkennt jetzt, daß man mit den Forderungen der gesunden Didaktik dadurch in Widerspruch gerathen ist. Während diese uns lehrt, überall von lebendiger Anschauung und Erfassung der Einzelercheinungen auszugehen, entwickelnd zu verfahren und das Ganze vor dem Auge des Schülers aus dem Einzelnen werden zu lassen, gibt das Compendium fast lauter Resultate, die Schlußglieder einer Reihe von Vorstellungen und Vorgängen und reiht nicht selten ganze Massen von Stoff fast atomistisch aneinander. Die Compendien sind in unsern Schulen nichts anderes, als eine Form kranker Gelehrsamkeit, ein leibhaftiges Exempel von todtm Geist, also von einem greifbaren Widerspruch. Wo Compendien regieren, entsteht unfehlbar Ermüdung durch das fortwährende Einsammeln des Stoffs; es stellt sich Ueberladung mit Material ein, das zwar für die geistige Bildung vollständig wirkungslos

ist, aber gar zu oft im Schüler die Meinung erzeugt, dieses und jenes Wissen sich zu eigen gemacht zu haben. Besonders aber erziehen die Compendien zur Ungründlichkeit. Der zuletzt erwähnte Nachtheil ist im ganzen Unterrichtswesen von allen der größte; denn beim Lernen ist und bleibt es von unschätzbarem Werth, wenn auch nicht Viel und Großes, so doch irgend eine Sache, irgend ein Fach recht tüchtig und gründlich zu lernen. r) Hat die alte lateinische Schule manchmal zu weit rechts, zum puren Formalismus, sich hingewendet, so neigte dagegen die Realschule gar oft zu weit links, zum puren Materialismus. Man sieht jetzt ein, daß es weder recht noch natürlich war, in der Realschule einen schroffen Gegensatz zur lateinischen darzustellen und es wird die Ansicht allgemeiner, in der ruhigen Mitte sei die Wahrheit zu suchen. Der formale Unterrichtszweck kann vom materialen nie getrennt werden, beide sind nur zwei sich ergänzende Momente. Mit dem Ausdruck und dem Wort lernt man auch die Sache und umgekehrt. Der rechte materiale Unterricht ist auch der rechte formale; denn er bringt erstens das rechte Material, d. h. die rechten Realien, die nämlich durch bildenden Unterricht angeeignet werden können, und er bringt sie zweitens auf die rechte Weise, d. h. er sorgt bei ihrer inneren Aneignung für Erkenntniß, für Entwicklung der Geisteskräfte. Der einseitig materiale Unterricht sammelt nur Stoffe an; der material-formale, der die bildenden Stoffe durch geistige Akte aneignen läßt, kann allein jene Schulbildung gewähren, welche der Schlüssel ist zu allem Lernen und Forschen, auch wenn man schon der Schule entwachsen ist, zu aller geistigen Gewandtheit und zur Tüchtigkeit im praktischen Betrieb. s) Weil die Realschule bisher viele Unterrichtsstoffe hatte, die für den formalen Zweck nicht sehr geeignet waren, so konnte sie im Formalen nicht dasselbe Ziel erreichen, wie die lateinische Schule; unerachtet der äußeren Gleichstellung der Anstalten konnte schon dieses Einen Grundes halber beider Bildungsgang nicht gleich wirksam sein. t) Auch über die Natur des sogenannten praktischen Unterrichts ist man nun zu richtigerer Ansicht gelangt. Damals, als die Realschulen in Gunst und Aufschwung kamen, ertheilten nur die Reallehrer praktischen Unterricht, später unter ihnen nur noch diejenigen, welche lediglich die Gegenstände vorführten und verhandelten, die in den Gewerben eine Rolle spielen. Jetzt findet man, daß in der Latein- wie in der Realschule praktischer Unterricht gegeben wird, sobald man an bildendem, der Jugend angemessenem Stoff alle Organe des Erkennens und Urtheilens recht beweglich macht; sobald man den Schüler durch seine Geisteskräfte selber in den Besitz seines Wissens setzt, und sie so stärkt, daß er auch künftig mit aufgewecktem Sinn sich jedes Stoffes bemächtigen kann; kurz gesagt, praktisch ist jeder Unterricht, welcher dem materialen und formalen Zweck in wahrhafter Weise und gleichmäßig genügt.

V. Ansichten und Wünsche in Sachen der neuen Organisation. 1) Die Realschule ist die Bildungsanstalt für den mittleren Gewerbs- und mittleren Kaufmannsstand; sie ist eine mittlere Bildungsanstalt, läuft der lateinischen Schule nicht parallel, welcher immer entschiedener die Aufgabe zuerkannt werden wird, die tiefere allgemeine Geistesbildung den künftigen Polytechnikern sowohl als den künftigen Studirenden zu verschaffen; sondern sie ist eine gehobene deutsche Stadtschule, eine Mittelschule, insofern sie mehr Bildung reicht als gute Stadtschulen und weniger als die lateinische gewähren kann. 2) Sie nimmt Rücksicht auf die künftige Lebensstellung, aber sie bereitet nicht auf ein Gewerbe speciell vor, sondern bildet allgemein aus. 3) Allgemein menschliche Ausbildung in sittlich-religiöser und intellectueller Beziehung, ist also die Hauptaufgabe der Schule. Durch letztere allein vermag der Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten mit Nutzen zu erwerben und sicher anzuwenden; sie befähigt ihn in Wahrheit für alle Berufsarten und setzt ihn auch später am sichersten in den Stand, als Gewerbsmann da und dort das einschlagende Neue schnell und mit Geschick zu ergreifen und sich überhaupt nach dem Sprüchwort in allen Sätzen zurecht zu setzen. 4) Sprachunterricht muß die Grundlage, das Hauptfach im gesammten Realschulunterricht werden, weil durch ihn außerhalb die allgemeinste Entwicklung der geistigen Kräfte erfolgen kann. 5) Das Deutsche muß das Bildungscentrum des ganzen Unterrichts werden; es muß dasjenige Pensum sein, das sie vorzugsweise treibt und wobei sie bildend in's Einzelne eingehen kann; das Hauptfach, worin sie leibt und lebt, und worin ihre Gedanken und Bestrebungen mit einer gewissen Ausschließlichkeit sich bewegen. Dieses Fach wird, recht betrieben, einen größeren formalen Werth haben als jedes andere. Aus dem Schatz der gesammten Erkenntniß wird das zweckmäßige Wissen aus Geschichte und Natur in lebendigen Einzelanschauungen dargeboten, zur inneren Aneignung sowohl als zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Auf diesem Wege wird nicht nur eine tüchtige Grundlage in allen erforderlichen Realkenntnissen gelegt, sondern auch reichliche Uebung gewährt in der so nöthigen Kunst des Gut- und Schönlesens, des gewandteren Denkens und Antwortens, des klaren und geläufigen Redens und des richtig stilisirten Schreibens, lauter Sachen, die unserm mittleren Gewerbestand so hoch von Nöthen sind. Wer sich mit dem deutschen Unterricht so beschränken will, wird im Deutschen und in den Realien viel erreichen. Jedenfalls wird er seinen Unterrichtsplan vereinfachen und so durch Zusammendrängen der Kraft, durch die Massenhaftigkeit und das Stäte der Eindrücke größere Sicherheit in den Kenntnissen, erhöhte Freudigkeit des Könnens und tieferes Eindringen der bildenden Kräfte beim Zögling wahrnehmen. 6) Das Französische ist nicht für

alle Realschüler möglich und zweckmäßig, weil es nicht alle mit Erfolg betreiben können. Die Schwächeren haben nur Schaden für ihr unfertiges Deutsch, dazu Unfreude aller Art und in allen Fällen großen Verlust an kostbarer Zeit. Das Französische ist aber auch nicht für alle nöthig, da das spätere Leben es nicht von allen durchaus verlangt. Daher sei es nur facultativ für die Wenigeren, die begabt sind und die einer häuslichen Ueberwachung genießen. Ein für allemal zu bestimmen, in welchem Alter man mit dieser Sprache beginnen soll, ist nicht möglich; doch scheint das richtig, daß jeder Unterricht im Französischen unstatthaft ist, bevor das Deutsche mit einiger Sicherheit gehandhabt wird, also vor dem 10. oder 11. Jahre. Wenn aber bis zum 10. Jahre das Deutsche vornehmlich getrieben wurde, und der nun beginnende französische Unterricht in innige Verbindung mit dem Deutschen tritt, so werden diese fähigeren Schüler, bei mindestens 8—10 wöchentlichen Stunden, eine ausreichende Sprachbildung im Französischen sich erwerben und auch ihr Deutsch wird dabei gewonnen haben. 7) Die systematisirende Naturgeschichte fällt weg; das die Realschüler Betreffende gibt theils das Lesebuch in lebensvollen Einzel-Bildern, theils bringt es die physische Geographie, und zwar an der rechten Stelle, nämlich im lebendigen Zusammenhang mit Land und Leuten, Boden und Organismen. 8) Die niedere Arithmetik und das Zeichnen erheischen keinerlei Aenderung, aber Geometrie komme nicht vor dem 11. oder 12. Jahre, jedoch dann mit wenigstens 4 Stunden in der Woche in den Stundenplan. 9) In Stuttgart und den größeren Städten des Landes, wie Ulm, Heilbronn, Reutlingen, Ludwigsburg, Eßlingen, Biberach u. s. w. bilden die Realschulen selbständige Anstalten von 2, 3 und mehr Klassen; mit facultativem Französisch, in der Weise, daß bei den Nichtfranzösischlernenden der wöchentliche Ausfall von 8—10 Stunden oder noch weiter durch vermehrten Unterricht im Deutschen, zu kleinerem Theil vielleicht auch im Zeichnen gedeckt wird. — In den kleineren Landstädten, wo nur ein Reallehrer vorhanden ist, kann im wohlverstandenen Interesse des Lehrers und des Realunterrichts nichts so sehr gewünscht werden, als daß man die Realschule mit einer andern Schule der Stadt in organische Verbindung setzt. Eine solche Anstalt kann die Elementar-, Elementarreal-, Collaboratur- oder aber die städtische Knabenschule sein. Eine Verbindung mit Letzterer wäre in dem Sinne möglich, daß in ihr für die Zeit vom 10. bis 14. Jahre wenigstens 2 A- und 2 B-Klassen bestünden. In den A- oder Realklassen würden Rechnen, Deutsch und Zeichnen ganz so betrieben, wie in den entsprechenden A-Klassen der selbständigen Realschulen und fände ebenso der Unterricht im Französischen statt. Daß eine solche Verbindung mit der städtischen Knabenschule wohl in den meisten Fällen ein Aufgehen

in ihr wäre, und daß aus der seitherigen Realschule Realklassen der städtischen Knabenschulen würden, könnte, wenn man, wie nothwendig, vorzüglich auf die Sachen schaut, kein eigentliches Hinderniß bilden; ob ein solches aber in den äußerlichen nicht leicht zu ändernden Verhältnissen liegt, ist eine andre Frage. Ist dieses der Fall, so möchte freilich eine Verbindung mit den Elementar- oder Elementar-Realschulen zc. um so eher nicht zu entzweien sein. 10) Ordnungsmäßig schließen die Schüler aus B. mit dem 14. Jahre ihre Schulbildung ab, die aus A- oder die eben erwähnten Elementar-Realschüler setzen sie gewöhnlich in der Oberrealschule noch fort; dies thun auch die meisten Schüler der selbständigen Realschulen. 11) Für diese selbständigen und unselbständigen Realschulen wird von Staatswegen eine Anzahl Beneficien ausgesetzt und gemeinnütziger Bürgersinn möge recht bedacht sein, sie kräftig zu vermehren. Sie haben den Zweck, den Besuch der Oberrealschule zu erleichtern oder bei Bezahlung eines Lehrgeldes zu unterstützen. Besondere Konkursprüfungen entscheiden hierüber. 12) Die Oberrealschule wird nicht eingehen. Sie empfängt Schüler aus der polytechnischen Abtheilung der lateinischen Schule, aus den Realschulen und aus den A-, d. h. den Realklassen der Stadtschulen. Sie erhält dadurch keine gemischtere Schülerschaft als sie bis jetzt wohl hatte, jedenfalls aber eine zweckmäßiger vorbereitete. 13) Sie wird, wie seither, ausgedehnteren Unterricht in der Mathematik und im Zeichnen geben; in den Naturwissenschaften wird sie einen tüchtigen theoretischen und experimentellen Unterbau für den späteren Berufsbetrieb ausführen und im Französischen und Englischen einen vorherrschend praktischen Lehrkurs bieten. 14) Die Bedürfnisse der Schüler, welche, nach 1 oder 2 Jahren, in das Gewerbe oder den niedern Handelsbetrieb eintreten, sollten allmählig für den Lehrplan die maßgebenden werden. 15) Von der Oberrealschule aus etwa in das Realgymnasium überzugehen, ist späterhin nur einem ehemaligen Latein- oder Realschüler auf der französischen Abtheilung möglich; Zöglinge für die Kriegsschule vorzubereiten, wird nur noch ausnahmsweise vorkommen. Wenn aber die Oberrealschule mehr und mehr die Bestimmung verlöre, auf das Polytechnikum vorzubereiten, so würde sie den künftigen Lehrlingen der mittleren Gewerbe oder des niederen Handelsgeschäfts nur um so nützlicher werden können. Ihre Aufgabe würde vielleicht bescheidener benannt werden, aber dafür wäre sie einheitlicher. 16) Sie wird aber in diesem Falle keine Gewerbeschule werden, weil diese durchaus Fachschulen, theoretische und praktische Vorbildung für einen bestimmten gewerblichen Beruf in sich schließt; sondern sie wird die Schule sein für solche künftige Gewerbetreibende, welche auch nach der Confirmation noch die Schule besuchen, um in der unentbehrlichen allgemeinen Gewerbmännbildung, in all den theoretischen Grundlagen Unterricht zu empfangen,

ohne welche heutigen Tages die Ausbildung zu einem tüchtigen Gewerbsmanne nicht mehr möglich ist. 17) Die Oberrealschule kann also nicht den speciellen Beruf ins Auge fassen; sie ist Bildungsanstalt für Gewerbsleute im Allgemeinen; ihre Schüler sind nicht theoretische Lehrlinge eines Gewerbes, sondern eben Schüler nach dem ganzen Sinne dieses Worts.

B. Die lateinische Schule.

Es ist schon in den Artikeln über die Realschule gesagt worden, daß die Schülerkategorien, die in der Entstehungszeit der Realschulen von der lateinischen abfielen, sich ihr seit etlichen Jahren wieder-zukehren; eine Bewegung, die allem Anscheine nach immer durchgreifender werden wird, besonders wenn gewisse Hindernisse vollends beseitigt worden sind. Wenn durch diesen Austritt die Realschulen, wie schon früher bemerkt, in die vorthelhafte Lage kommen, nur noch Einerlei Schüler zu haben, so wird in eben dem Maaße die Aufgabe der lateinischen Schule schwieriger, indem sie für zweierlei Schüler zu sorgen, für künftige Studirende und für künftige Polytechniker das nöthige Maaß von Bildung und Kenntnissen zu beschaffen hat. So ist nun die beabsichtigte Schülerkombination da und dort in unserm Lande in gewissem Sinn schon vorhanden, aber feste Normen scheinen noch nicht für die ganze Angelegenheit sich ergeben zu haben. Der alte Standpunkt, nach welchem nur die künftigen Landeraminanden vorzügliche Berücksichtigung fanden, kann natürlich nicht mehr eingenommen werden: hat man in der lateinischen Schule allermeist nur eine Vorbereitungsanstalt für die niederen Seminarien gesehen und einseitigem Grammatistiren gehuldigt, so ist sie jetzt durchaus wieder als das aufzufassen, was sie ihrem Begriff nach heutigen Tages nur sein kann, allgemeine höhere Bildungsanstalt. Das Gute aber, das der Realismus seinem Princip nach durchaus mit sich bringen muß, ja noch mehr, sein Recht zum Eintritt in die höheren Schulen konnten nicht mehr verkannt werden; daher wollte und mußte man auch den aufs Neue Zugewendeten nach Wunsch und Billigkeit gerecht werden, und so erfolgten von Seiten der lateinischen Schule zum Theil nicht unbeträchtliche Concessionen an dieselben; an dem einen Orte diese, an einem andern Orte jene. Daß in diesem schwierigen Stücke leicht das rechte verfehlt werden kann, wird Jedermann zugeben; die seitherigen Erfolge bestätigen dies auch und ist eben durch sie der Widerspruch der sich fast von Anfang an gegen das Quantum der Concessionen erhob, eher gesteigert als verringert worden. Die künftigen Polytechniker hat man z. B. meist vom Griechischen enthoben, je nach Bedürfniß, oder eigentlicher gesprochen nach Belieben des Schülers. Das hieß nun in vielen Fällen nichts andres, als Ausnahmen zulassen anfangs zu Gunsten der Schwächeren, dann der Bequemen und bald der Faulen überhaupt. Legte man

aber den andern Schülern, den künftigen Studirenden, noch weitere Fächer auf, wie Französisch, Zeichnen, Geometrie, so brachte das nicht selten statt der vortrefflichen Einfachheit des älteren Stundenplans jenes vielberufene Vielerlei von Fächern und ebendamt jene neumodische unselige Art des Unterrichtens und Lernens, zu Folge welcher man an den Penssen zweimal in der Woche je eine Stunde lang nicht lernt sondern nippt. Kein Wunder sofort, daß bald die Gefahr der Kraft- und Zeitersplitterung fühlbar wurde, und daß die Nichterfolge in Manchem an dem Beweise mithalfen, die Concessionen seien irgendwie noch unzweckmäßig, sie erweisen sich keinem Theile sicher ersprießlich, beiden aber leicht nachtheilig. Im Durchschnitt erreichten und erreichen jedoch die Landexaminanden immer viel eher ihren Zweck, als die andern, welche später als ordentliche Schüler in die polytechnische Anstalt in Stuttgart eintreten sollen. Wo diese auch nach ihrer Confirmation ankommen wollen, in dieser oder jener Oberrealschule, sind ihre Mathematikkenntnisse viel zu gering, ihre Fertigkeiten in diesem Stüde aber noch weit mehr, so daß Privatunterricht nicht selten für längere Zeit unerläßlich ist. Schüler und Eltern tragen die Nachtheile der mangelhaften Einrichtung der lateinischen Schule, welche noch zu oft mehr einem Vorbereitungsorte für die vier Seminarien als einer allgemeinen höheren Bildungsanstalt entspricht. Aufforderung genug für alle, denen wahre Volksbildung und der höhere Schulunterricht am Herzen liegt, für die Combination unsrer beiden Schülergattungen günstigere Modalitäten aufzufinden, also solche Wege zu suchen, wodurch beide zu ihrem Recht gelangen, beide ihren Zweck sicher erreichen; die einen sollten reif werden zum Landexamen, die andern reif zum Eintritt in das Realgymnasium. Der neue Organisationsplan spricht nun auch in dieser Beziehung unsers Erachtens Grundansichten aus, die zum gedeihlichen Erfolge führen werden. Möge es uns gestattet sein, im Einzelnen anzugeben, welche Ausführungen wir für möglich und den weisen Absichten der Königl. Studienbehörde entsprechend halten.

- 1) Ein völliges Zusammengehen beider Schülergattungen in allen benötigten Unterrichtsfächern ist nicht möglich. Denn wollte man alle die Fächer gemeinsam betreiben, die aus der angemessenen Rücksicht auf die künftige Lebensstellung der Einen und der Andern sich ergeben, also: Religion, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Geographie und Geschichte, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Schönschreiben, Singen, so bekäme man sicherlich viel zu viel und die unausbleibliche Folge wäre, daß, von der Hälfte der Schüler höchstens, das Erforderliche erreicht werden könnte und zwar nur in einigen Fächern; die andere Hälfte käme in manchen Fächern gar nicht mit fort und müßte nicht selten, von der Noth getrieben, um Enthebung von denselben bitten.
- 2) Ein völliges Zusammengehen ist aber auch nicht nothwendig. a) Der

künftige Seminarist oder Obergymnasiast hat in der lateinischen Schule keinen Geometrieunterricht nöthig. Wenn er vom 11. Jahre an einen guten Zeichnenunterricht genossen hat, so ist es gerade recht, wenn er nach dem 14. Jahre die ebene Geometrie anfängt. b) Der künftige Polytechniker braucht kein Griechisch. Befragt man sich nämlich genau, aus welchem Grunde diese wieder die lateinische Schule durchlaufen wollen, oder was besser ist, warum sie dieselbe mit Recht durchlaufen sollen, so wird man finden, was schon oben dargethan wurde, daß sie in der lateinischen Schule die ihnen durchaus erforderliche allgemeine höhere Geistesbildung durch den dortigen Sprachunterricht sich aneignen möchten. Brauchen sie aber dazu durchaus auch das Griechische? und zweitens: wie wäre es denn möglich zu machen, daß darin, natürlich unbeschadet des andern Unerläßlichen, bis zum 14. Jahre etwas Ersprießliches geleistet würde? Wir müssen beide Fragen entschieden verneinen und uns dahin erklären: So wenig man sich in der Realschule durch die spätere Nützlichkeit eines Faches hätte bestimmen lassen sollen, es zu lehren, so wenig darf die lateinische Schule das Griechische seiner großen Schönheit wegen allen Schülern zumuthen. Es ist zwar durchaus nicht zu leugnen, daß durch gehörig lang fortgesetzten Unterricht im Griechischen, was aber eben bei der fraglichen Schülergattung nicht zutrifft, sich ein viel höherer Grad von philologischer Schulbildung erlangen läßt; aber ebenso gewiß scheint es auch, daß ohne Griechisch, ganz allein durch tüchtigen Lateinunterricht in Grammatik und Litteratur die verlangte allgemeine höhere Geistesbildung erlangt werden kann. Jene aber ist gleich dieser, nebst einem Plus von und durch Philologie. Aber gerade diese allgemeine Bildung ist es allein, nach welcher beide Gattungen von Schülern gemein streben; die größere philologische Bildung, das reichere philologische Wissen, das durch die zweite klassische Sprache kommt, brauchen nur die künftigen Studirenden, können aber auch nur diese erlangen, weil sie das Griechische bis in's 18. Jahr fortsetzen. Es will uns nun vorkommen, als sei hierin der deutliche Fingerzeig zu sehen auf das naturgemäße Princip der Combination: in all den Fächern nämlich, welche zur Erreichung der allgemeinen höheren Schulbildung durchaus und allein nothwendig sind, müssen beide Schülergattungen vollständig vereinigt werden; in den andern Fächern aber, die mehr auf die künftige Studientrichtung Rücksicht nehmen, ist principielle Trennung das Zweckmäßigste. Beide Schülergattungen können auf diesem Wege erhalten, was sie brauchen, und können sich auf das Nothwendige concentriren; alles mißliche Dispensiren ist beseitigt und das Vielerlei von Fächern mit seiner Zerstreuung ist vermieden. 3) Auf Grund dieses Principes gestaltet sich nun der Unterrichtsplan in der lateinischen Schule folgendermaßen: Obligatorische Fächer

für alle sind Religion, Deutsch, Latein, Französisch, Geschichte und Geographie, Rechnen, Schreiben, Zeichnen. 4) Ueber das Hauptfach, den Lateinunterricht, den vielfach citirten, zuerst. Um unsre Behauptung, nach welcher durch ihn allein, ohne das Griechische, schon das allen gemeinsame Bildungsbedürfniß, im Gegensatz zu dem mehr philologischen, befriedigt werden kann, gehörig zu stützen, wollen wir des Näheren darthun, was für einen lateinischen Unterricht wir meinen, wie er sein kann und sein soll. Eines muß hier vor Allem festgehalten werden, daß man das Latein in unsern Schulen nicht betreibt aus den einseitigen Rücksichten auf den Beruf, also nicht in Anbetracht der späteren Theologen, Juristen, Mediciner; noch auch wegen gewisser Professionen, wie die der Wund- und Thierärzte, Apotheker u. s. w.; ferner auch nicht um den Uebergang von der technischen Richtung zur wissenschaftlichen bis zum 14. Jahr möglich zu machen, noch endlich wegen Erlangung der antiken Bildung, wie man auch schon gesagt hat. Alle diese, außer der Schularaufgabe liegenden, größtentheils äußerlichen Absichten walten hier nicht vor, oder dürfen durchaus nicht maßgebend sein; sondern die Gründe für den Betrieb, und zwar für den mit Recht stets so starken Betrieb des Latein liegen lediglich in der Angemessenheit des Pensums selber, rühren einzig und allein aus der vorzüglichen Güte her, womit es der ganzen Bildungsaufgabe bei der Jugend entspricht, und zwar im formalen wie im materialen Sinne. So lernen nun unsre Söhne Latein, erstens, um eine genügende Kenntniß der lateinischen Sprache zu erhalten. Jedermann sieht, daß mit diesem Wort ein mehr äußerlicher Zweck bezeichnet wird, weiß aber auch, daß ein Andres gemeint ist, das man hinter oder in diesem mehr in die Augen fallenden Object zu suchen hat. Denn das, was jene genügende Kenntniß des Lateins im Schüler voraus setzt, das was sie an Geistesgewandtheit und allgemeiner formaler Bildung des Lernenden in sich schließt, das eben ist die Sache, die der grammaticalkalche Unterricht erzielen will, ist der alles spätere Vergessen überdauernde Reingewinn. — Früher hat man zwar an manchen Orten gemeint am deutschen oder französischen Sprachunterricht habe man zum mindesten ein eben so treffliches Bildungsmittel, es lasse sich dieselbe geistige Ausbildung durch sie erreichen; nach den Erfahrungen der zwei letzten Jahrzehnte weiß man jedoch nun um so sicherer, daß diese Ansicht nicht auf pädagogischem Grunde fußt, daß sie größtentheils aus einseitigem Eifer in realistischen oder nationalen Tendenzen hervorging. Ja, gerade die Erfolge unsres deutschen und französischen Unterrichts sind es gewesen, die auch Ungläubigen am beredtesten gezeigt haben, wie hoch das Latein als Bildungsmittel über jenen Sprachen

stehe. — Wie diese Denkgewandtheit und geistige Versiertheit im grammatischen Unterricht selber gewonnen wird, ist aber leicht zu erkennen. Schon die Declinations- und Conjugationstafeln führen dem Anfänger einen beträchtlichen Reichthum von Formen vor. Sie sind sämmtlich durch ihre Schreibung sowohl als durch ihre Aussprache für das jugendliche Auge und Ohr leicht zugänglich und unterscheidbar, sind, möchte man sagen, handlich und kernhaft konkret gegenüber den stets verschwimmenden französischen Formen. Durch ihre einfache Aneignung übt sich aber nicht bloß das Gedächtniß sehr zweckmäßig, sondern es schärft sich auch die so wichtige Unterscheidungsgabe; die Kleinen lernen Namen und Sachen in steigendem Maaße, aber sie bekommen auch größere Bekanntschaft mit den deutschen Formen und Namen; und was noch mehr ist, es pflanzt sich allmählig für die rigne Sprache das Gefühl von Ordnung und Regel und durch das Zusammenbringen des lateinischen Worts mit dem deutschen wird gar oft und viel das letzte durchsichtiger und erhält lebendigen Sinn. Also die Geisteskräfte gewinnen reichlich, desgleichen aber auch die Sprachbildung, und der Anfang zum genauen Ansehen, Unterscheiden und Behalten der Namen und der Dinge, der Anfang zum correcten Sprechen, Lesen und Schreiben ist damit gemacht. — Nun erst die Ansprüche, welche die Verhältnisse des lateinischen Satzbaues, die Gesetze der lateinischen Wortstellung an die Geisteskräfte machen! Erscheinen diese uns nicht fast noch fremder als die Vocabeln! Wie so ganz unähnlich ist diese lateinische Ordnung dem Bau des deutschen Satzes! Aber gerade diese völlige Verschiedenheit des Objects wird für das Lernen und für die ganze geistige Betheiligung vom größten Nutzen. Da kommt nämlich der Schüler gleich von vornherein und ein für allemal zu dem Ge- und Bewußtsein, daß er es mit einer durchaus fremdartigen Sache zu thun habe, und daß es gilt, tüchtig an den Strängen zu ziehen, weil keinerlei Errathen und leichtes Obenwegnehmen beim Mangel offenkundiger Ähnlichkeiten und bequemer Parallelen möglich zu machen ist. Nun ist aber ferner die Klarheit und strenge Ordnung des Lateins nicht minder groß als die eben besprochene Verschiedenheit von unsrer Muttersprache und es läßt sich daher auch der bessere Schüler bald schon aus Interesse zu größerer Anstrengung seiner Kräfte bringen. Kommt er nun noch, was ziemlich leicht zu erzielen ist, nachdem die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, dahin, daß er fühlt, er werde mit einer rechten und guten Sache beschäftigt, und merkt er, seine Arbeit sei auch sonst nicht ohne Gewinn, es gehe das Reden und Antworten, das Lesen und Schreiben gewandter von statten, so zeigen sich schon beim neun- und zehnjährigen Knaben die Anfänge in der Cardinaltugend unsrer Lateiner, im wirklichen

geistigen Arbeiten, im Eindringen, im unverdrossenen Aushalten. Auf dem Wege durch die Syntax sodann vergrößert sich natürlich die Menge bestimmter Anschauungen aus dem Gebiet des Konkreten, aber es erfolgt auch recht angemessen der allmätige Uebergang vom Denken im Konkreten zu dem Abstrakten. Durch die Tag für Tag sich erneuernden Konstruktionsübungen jedoch in den Expositions- und noch weit mehr in den Kompositionskunden kommen zum Vorigen noch jene ganz unschätzbaren Nöthigungen zum raschen wohlgeordneten Reden und zum angemessenen abgerundeten Stylisieren. Zweitens wird das Latein bei uns gelernt, um mit einigem Geschick auch eine Auswahl lateinischer Schriftsteller zu lesen. Dadurch wird wieder zweierlei angedeutet: Eines, das sich auf den Styl und Eines, das sich auf den realen Inhalt jener Autoren bezieht. Unsere Schüler sollen bekanntlich, nach und neben der Einübung der Grammatik, in die sprachlichen Darstellungen passender Klassiker eingeführt werden. Im Allgemeinen bezweckt man damit, ihren Geschmack an das Mustergiltige in der Kunst und ihren ganzen inneren Sinn an das Edle im Geistesleben zu gewöhnen; im Besonderen aber hilft man ihnen dazu, jene beneidenswerthe Weise zu erkennen, wie man seine Gedanken einfach und doch wirkungsvoll darstellt, wie man naturgemäß erzählt und wie man mit Maaß und doch mit Kraft redet. Daß diese Stunden lateinischer Exposition und Lectüre und noch in höherem Grade die der lateinischen Composition ein treffliches Zuchtmittel für den deutschen Styl an die Hand geben, ist allgemein bekannt; aber zu wünschen ist, daß hierbei besonders gegenwärtig recht auf das strenge Maaß des Ausdrucks gesehen werde, daß dem so frühe einreisenden ungebundenen subjectiven Gebahren der Knaben in der deutschen schriftlichen Darstellung Einhalt gethan werde. Was bei allem deutschen Gedankenreichthum, bei aller Fülle und allem Schwung der Ideen in unsrer Literatur doch so selten nur wahrhafte Klassicität zu Stande kommen läßt, nämlich das Nichthalten auf ruhiges Ebenmaaß und das Nicht-Verzichten auf's eigenwillige Belieben, das verschuldet bei den Gebildeten überhaupt die Menge der stilistischen Formlosigkeiten, und sollte bei der Jugend recht ernstlich niedergehalten und womöglich in das Gegentheil verwandelt werden. Auf diese Weise gesellt sich, wie wir sehen, im lateinischen Unterricht zum Vortheil umfassender intellectueller Ausbildung noch jener der ästhetischen und in gewissem Sinne auch der sittlichen Kultur. Kann der lateinische Unterricht aber auch in Sachen der Realien ein Nützliches leisten? Wir sollten meinen, ja. Daß die Stoffe, welche im grammatikalischen Unterricht und in der Lectüre durchgenommen werden, weil meist mit Anstrengungen errungen, sich tief einprägen im jugendlichen

Gemüth und fester als vieles Andere darin haften bleiben, liegt in der Natur der Sache und läßt zum Voraus auf Erfolge in der realen Bildung schließen. Es ist nun nicht zu verhehlen, daß gerade in dieser Beziehung früher von den Lehrern oft zu wenig gethan worden ist. Aber man vergesse nicht, daß ja seit dem Aufschwunge der Naturwissenschaften der Realismus überhaupt erst seine allgemeinere Anerkennung gefunden hat, und halte sich vor allem jetzt daran, daß auch die lateinische Schule ihn nun anerkennt. Ja man darf noch mehr sagen: So wie die Sachen jetzt liegen, ist fortan nicht allein die frühere Gefahr eines einseitigen inhaltlosen Formalismus überhaupt vorüber, sondern es sind auch in der Methode und den Unterrichtsprincipien der heutigen lateinischen Schule keinerlei Hindernisse sondern nur noch Garantien für die reale Bildung mehr zu sehen. Die letztere Behauptung verdient noch ein besonderes Wort. Seit ungefähr einem Menschenalter hat bekanntlich die classische Philologie die alten Standpunkte verändert und ist sie seitdem bemüht das Stadium der mehr abstrakten Kenntniß des Alterthums zu verlassen und letzteres in seiner Totalität als eine frische Gestaltung des Jugendlebens der europäischen Kulturvölker zu erfassen. Man hat dabei einsehen lernen, daß der Idealismus der sprachlichen Studien einen Zwilling Bruder hat, daß es auch einen Realismus auf diesem Gebiete giebt und daß beide von Vernunft wegen zusammengehören, gerade wie Leib und Seele zusammen einen lebendigen Menschen bilden. Dieser philologischen Wissenschaft wie immer nacheifernd, hat sich nun auch der lateinische Unterricht mit einer Art Realismus vertraut gemacht; er sucht den alten Fehler zu meiden, will daher nicht mehr bloß die intellectuellen Kräfte überhaupt üben, sondern dem Geist auch erfrischende Nahrungsstoffe reichen. Diese Verbesserung des Standpunkts und der Principien wirkte aber durch den ganzen Unterricht nach. Wie schon angedeutet, lehrt man dem entsprechend jetzt nicht mehr halbtodte Wörter und Worte und Sprachformen, sondern faßt überall Leben an, und lehrt mit dem Wort auch die Sache, daß eines mit dem andern haften. In Folge hievon treibt man zwar nach wie vor die Grammatik strenge, aber hütet sich vor stubengelehrtem Sichversenken in ein Buchstabenwesen und einen Regelkram mit viel Entfremdung gegenüber dem Nahen und Lebendigen. Selbstverständlich kann die Grammatik nun gar nicht mehr Selbstzweck sein, so gilt sie besonders als ein Mittel zur sicheren Erfassung einer Menge von Anschauungen und Gedanken der Klassiker, zur Erkenntniß und Aneignung der Realien des Alterthums. Daß aber dieses gerade die Verhältnisse, Data und Stoffe darbietet, die dem Jugendgemüthe stets die allernächsten und zuträglichsten sind, welcher Einsichtige möchte das noch be-

zweifeln? So ist nun keine Schwierigkeit denkbar, welche Lehrer und Schüler hinderte, die vorkommenden historischen Züge und großen Geschichten, die poetischen Elemente und sonst anregenden antiken Stoffe zu lauter Lebensbildern zusammenzufassen und aus ihnen im Laufe einiger Schuljahre eine auf Detail-Kenntniß und concreter Unterlage beruhende Geschichte Roms zu erwerben. Solche Realien zu treiben und auf diese Weise, das kann aber seine bildende Kraft nicht verleugnen. Daß sich der Gesichtskreis klärt und allmählig das nationale Bewußtsein erwacht, hat schon seinen unbestrittenen Werth; aber viel wichtiger ist das, daß der Erzieher den Sinn für geschichtliches Werden, für dauerhafte historische Entwicklung einpflanzen kann, jenen historischen Sinn, dessen Abwesenheit beim größern Theil unseres Volkes in den letzteren Jahren so vielfach und so leidig sich kund gethan hat. Wenn man aber zugibt, daß der lateinische Unterricht durch Hegung des wahren Realismus auf dem sprachlichen Gebiete im Stande sei, dieses lebendige Wissensmaterial zu erzeugen und es in diesem ethischen Sinne zu verwenden, so darf man auch keinen Augenblick mehr fragen, ob auf diesem Wege der Sinn für das Leben überhaupt, also für Erforschung der Wirklichkeit und fruchtbare Anschauung der Natur, geweckt und somit durch den lateinischen Unterricht eine Bildung für die Gegenwart, also eine ganz praktische, angeeignet werden könne. — Hiermit haben wir das Bild entworfen, das wir vom lateinischen Unterricht haben und das größtentheils da oder dort auch in der Wirklichkeit lebt. Gibt es nun irgend eine andere so leicht zugängliche und so lohnende Sprache für unsere Jugend bis zum 14. Jahr? Welcher Sprachunterricht gewährt diesem Alter eben diese vielseitige Bildung? Wird nicht der Geist für das Ideale wie für das Reale empfänglich gemacht? Wird nicht das Wissen und das Reden gepflegt und das ausdauernde geistige Arbeiten geübt und angewöhnt? Darum halten wir es fest als eine unumstößliche und für unsere Zeit höchst wichtige Wahrheit: es kann in unsern Schulen durch guten lateinischen Unterricht jene allgemeine idealreale Bildung erzielt werden, die allein echt und wahrhaft brauchbar ist; jene höhere Elementarschulbildung, die für den späteren Dienst der Wissenschaft wie für den des Lebens, für den der geistigen, wie der materiellen Interessen gleich zweckmäßig vorarbeitet. — Außer diesen im Wesen des Unterrichtsfaches selbst liegenden Momenten, gibt es aber auch noch andere, äußerliche, die mit dazu beitragen, dem lateinischen Unterricht so großen Werth für die Bildung unserer Jugend zu verleihen. Bekanntlich besteht dieser Unterricht seit mehr denn dreihundert Jahren. Welches Schulfach ist älter bei uns? und welches wurde in größerer Ausbreitung betrieben? Wenn nun in Folge dessen die lateinische Schule in Grammatiken, Chrestomathien und Wörter-

büchern Hilfsmittel besitzt, welche an Güte die jeder andern Sprache übertreffen, so ist dies gewiß kein Wunder; aber eine Thatsache ist es, vor der man vergeblich die Augen verschließt. Mit und neben den eben erwähnten wichtigen Hebeln entwickelte sich aber auch die Methode selber zu allgemeiner Brauchbarkeit, in dem Grade, daß wir fast überall gute Schulbücher und erprobte Methode zusammengehen sehen. Als letzte, gleichwohl nicht als geringste Bürgschaft gedeihlichen Erfolges besteht endlich und wir dürfen keinen Augenblick zaudern, es offen zu sagen, die größere allgemeine und besonders auch die größere philologische Bildung, welche der Mehrzahl unserer Latein-Lehrer zukommt, wobei wir natürlich nicht im Geringssten die Verhältnisse übersehen und noch viel weniger irgendwie eine Anklage vorbringen wollen. Jene sind fast immer Männer vom Fach, sind Philologen; so bekommen die Schüler durch ihr lebendiges Beispiel viel leichter und nicht selten ganz von selbst zweierlei: Achtung vor der Wissenschaft überhaupt und einen Sporn zu eifrigem Arbeiten. — Nunmehr sei es aber genug mit der Darstellung des Hauptfaches unserer Schule. Wenn nun das Latein allein mit aller Wahrscheinlichkeit, ja man darf sagen mit Sicherheit, jenen oben aufgeführten Gewinn für allgemeine und für sprachliche Bildung abwerfen kann, und nicht anzunehmen ist, daß das Griechische nach irgend einer Seite hin noch günstigere Bildungsergebnisse erzielt, bei Knaben bis zum 14. Jahr nämlich, so möchten wir fragen: Ist es zweckmäßig, Zeit und Kraft aller Schüler, denn auf Dispensiren dürfen wir uns hier nicht mehr einlassen, durch das Erlernen dieser Sprache auch noch in Anspruch zu nehmen und zu zersplittern? Sollte man mit jenen günstigen Resultaten für die künftigen Polytechniker das Erforderliche nicht in befriedigendem Maße erreicht haben? Wollen wir nicht für sie uns auf das Nöthige und Unentbehrliche beschränken und die Zeit und Kraft und Lust auf vermehrten Betrieb desselben verwenden, statt sie an das Einüben der Anfänge des Griechischen hinzugeben? — 5) Alle Schüler genießen durchaus denselben lateinischen Unterricht, haben dieselben Lehrstunden und Aufgaben die ganze Schulzeit hindurch und soll nie ein Unterschied zwischen beiden Schülergattungen sein; keinerlei Dispensation findet statt, wer Latein nicht lernen kann, ist nicht als Schüler zuzulassen. 6) Gegen den Anfang des Lateins mit dem 8. Jahr ist schon oft gesprochen worden; weil aber bis jetzt noch keine zweckmäßigere Einrichtung unseres Schulplans in diesem Sinne gelungen ist, wird man es eben dabei zunächst belassen müssen. Das jedoch mag noch beigefügt werden, daß das Uebel dieses frühzeitigen Anfangens von zu gefühlvollen Leuten viel zu groß dargestellt worden ist, und daß in jedem Fall von einem „bethlehemitischen Kindesmord“ in

Württemberg“ bis jetzt noch nichts Sicheres verlautet hat. 7) Bis zum 10. Jahr muß vornämlich auch das Deutsche recht in den Vordergrund treten. Was früher, im ersten Theil, über die Gesichtspunkte im deutschen Unterricht bemerkt wurde, gilt auch hier. Die Musterstücke des Lesebuchs müssen eine so vielseitige Verarbeitung erfahren, daß alle Stoffe angeeignet und alle Formen geläufig werden; die Schüler müssen eben durchaus die Muster innebekommen und dies in mündlicher und schriftlicher Darstellung bewelsen. Auf das Auswendiglernen ist sehr viel zu halten; aber mit Aufsaßübungen, sogar bloß durch Reproduction vor dem 10. oder 11. Jahr zu beginnen, ist sicherlich unstatthaft. 8) Das Französische werde mit dem 10. Jahre angefangen und zunächst, d. h. ein Jahr lang, allen Schülern gemeinschaftlich ertheilt; von da an haben die Griechischlernenden vorzüglich nur Exposition. 9) Das Griechische beginnt mit dem 11. Jahre und bringt eine Scheidung der Schüler in die zwei Abtheilungen der künftigen Obergymnasiasten und Studirenden und der künftigen Realgymnasiasten und Polytechniker. Das Griechische alle erlernen zu lassen, ist unraathsam, wie oben bemerkt wurde; unmöglich aber ist es, dasselbe erst mit oder nach dem 14. Jahr zu beginnen; denn wenn bis dahin nicht die grammatische Formenlehre stichfest eingeübt worden ist, so wird dies nachher nur ausnahmsweise noch zu erreichen sein. Sollen dem Studium des Griechischen aber nicht immer mehr Lebenswurzeln abgeschnitten werden, oder einfacher gesagt, soll das Griechische als werthvolles Pensum, als unschätzbares Mittel zur Erlangung der eigentlichen philologischen Schulbildung unsern lateinischen Anstalten erhalten bleiben, so muß ein tüchtiger Grund dazu schon im Knabenalter gelegt werden. 10) Da es glücklicherweise im Durchschnitt bis zum 11. Jahr schon möglich ist, bei den Knaben zu beurtheilen, ob sie durch ihre Begabung und Reigung mehr auf die wissenschaftliche oder mehr auf die technische Seite sich neigen, so kann auch die Scheidung der Lateinschüler in „Griechen“ und „Franzosen“ um den manchmal üblichen Namen zu gebrauchen, im 11. Jahre ohne jeglichen Anstand und Nachtheil vollzogen werden. 11) Die „Griechen“ treten nach dem 14. Jahr entweder in das niedere Seminar ein oder in das Obergymnasium oder in die Schreibstube; in Ausnahmefällen bestimmen sie sich noch für das Realgymnasium oder die Oberrealschule. 12) Die „Franzosen“ werden mit all’ den Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet, die sowohl zum Eintritt in das Realgymnasium befähigen, als auch den Besuch der Oberrealschule zu einem gedeihlichen machen. Sie erhalten demnach das nöthige Quantum sowohl in Bezug auf die allgemeine Ausbildung als in Betreff der Vorbildung für das Studium der höheren gewerblichen Thätigkeit. Wenn aber auch einer von

ihnen mit dem 14. Jahr unmittelbar zu einem Gewerbe übertreten müßte, was aber schon jetzt immer seltener vorkommt, so hätte doch seine Schulbildung nach Stoff und Form einen Abschluß gefunden und sähe er sich genügend vorbereitet. 13) Naturgeschichte kann füglich aus dem Stundenplan der reorganisirten lateinischen Schule gestrichen werden und sind die Gründe dafür aus dem früher Gesagten zu entnehmen. Was aus diesem Fach allgemein nothwendig ist, wird durch das Lesebuch im deutschen Unterricht und zwar im passendsten Gewande gebracht; das so Erlangte zu beleben und zu erweitern gibt sofort die Geographiestunde die schönste Gelegenheit. Als eigenes Fach tritt sie erst im Realgymnasium auf. 15) Wenn der Unterricht im Schönschreiben nur halbwegs betrieben wird, so ist er nach dem 12. Jahr nicht mehr nothwendig. Zwei, und bei besser Schreibenden Eine, wöchentliche Schönschrift über ein gegebenes kalligraphisches Thema werden als Hausaufgabe besorgt und das reicht erfahrungsmäßig aus. Und zwar um so bestimmter, je fester jeder Lehrer daran hält, nie eine schriftliche Leistung zuzulassen, die dem genossenen Schreibunterricht nicht entspricht. 16) Stundenplan für die reorganisirte lateinische Schule vom 8—14. Jahre.

Jahre: 8—9.	9—10.	10—11.	11—12.	12—13.	13—14.
Religion 3	3	Religion 3	2	Religion 2	2
Deutsch 5	5	Deutsch 4	2 gemeins.	Deutsch 1	1
Latein 10	12	Lat. 12	(Frz. + 2 all.)	Latein 12	12
Rechnen 4	4	Rechnen 3	12	Rechnen 3	3
Geographie 2	2	Frz. 3	3	Frz. 3 gemeins.	3 gemeins.
Schönschr. 3	3	Frz. 4	4 gemeins.	(Frz. + 3)	(Frz. + 3)
wöchentl. 27 St.	29 St.	Schönschr. 2	(Frz. + 4 all.)	Griech. [6]	[6]
		Zeichnen 2	1	Zeichnen 2	3
		Singen 2	2	Singen 1	1
		Singen 1	1	(Geometr. 3)	(3)
		wöchentl. 31 St.	[Griech. 6]	Geogr. u. 3	(3)
			33 St.	Geschichte	3
				wöchl. 33 St.	34 St.

Wie schon mehrfach bemerkt, tritt erst mit dem 11. Jahre die Scheidung nach den zwei Kategorien ein; die Griechen erhalten dann 6 Stunden griechisch, die Franzosen nehmen dafür, außer den 4 Stunden französische Exposition, welche sie mit den Griechen gemeinschaftlich haben, 4 Stunden französische Komposition nebst 2 weiteren deutschen Stunden. Im folgenden Jahre entsprechen den 6 griechischen Stunden 3 französische Kompositions- und 3 Geometriestunden u. s. w. Im Uebrigen versteht es sich von selber, daß das ganze obige Schema nichts anders bedeuten kann, als einen mehr oder weniger idealen Durchschnitt, der je nach den gege-

benen Verhältnissen einer lateinischen Anstalt modifizirt werden muß. Daß die wichtigsten Momente der einzelnen Fächer im Allgemeinen richtig dargethan seien, ist die Hauptsache, um die sich's allein hier handeln konnte.

17) Es will uns nun scheinen, als ob durch das, was obiger Anordnung wesentlich ist und also aller Orten durchgeföhrt werden sollte, ein sicherer Erfolg sich erzielen lasse; in dem Grade nämlich, daß das Landexameniveau vielleicht nur im Griechischen um ein Kleines herabgesetzt zu werden braucht, daß die niedere Arithmetik, im üblichen Umfange, tüchtiger durchgenommen und besonders auch mehr auf Fertigkeit hingearbeitet werden könnte, und daß auch die Eintrittsprüfung für Klasse I. des Realgymnasiums in der Geometrie nicht besonders tief herabgreifen müßte. Aber verschweigen wollen wir dessen ungeachtet nicht, daß nur dann auf diese beiderlei Erfolge mit Sicherheit gezählt werden kann, ja daß überhaupt nur dann für die künftigen Studirenden wie für die künftigen Polytechniker ausreichend gesorgt werden wird, wenn den zweierlei Kategorien von Schülern und der Vielseitigkeit der zu erzielenden Bildung entsprechend, wenigstens auch zweierlei Lehrkräfte, d. h. zweierlei Männer vom Fach bestellt werden. Ohne dieses Mittel kann der gesteigerten Aufgabe der lateinischen Schule künftig wohl nimmermehr Genüge gethan werden. In allen vorkommenden Fächern, den ethischen wie den mathematischen, einen tüchtigen Unterricht zu erteilen und, was dazu gehört, in allem einschlagenden Wissen auf dem Laufenden zu bleiben, ist wohl nur den allerwenigsten unter den Lehrern verliehen und meistens nicht der Fall. Die Folge davon ist, daß diese oder jene Fächer nothleiden müssen, oder gar die eine oder die andere Seite der Ausbildung ganz verkümmert. Denn es ist unbestrittene Thatfache: um an einer höheren Schule in irgend einem Fache guten, das will sagen bildenden Unterricht zu erteilen, genügt es nicht, daß man soviel oder etwas mehr davon wisse, als man zu lehren hat; es genügt ferner nicht, daß man dasselbe nebenher erlernt und betrieben hat; sondern man muß es geradenwegs als Fachmann studirt haben, muß, wir wollen nicht sagen, die Gelehrsamkeit, aber doch die Wissenschaft seines Faches sich erworben haben und — das bleibt unerläßlich — man muß fortfahren es zu betreiben. — Für das Latein war diese Forderung an den seitherigen lateinischen Schulen schon oft und nicht selten ganz im obigen Sinne erfüllt, weil deren Lehrer der Mehrzahl nach Philologen vom Fach waren und wurden. Soll in diesem Verhältniß auch für die mathematischen Pensen gesorgt werden, so muß nun in der reorganisirten lateinischen Schule zu dem einen Mann vom Fach, zu dem Philologen, wenigstens noch Ein anderer, ein Mathematiker, kommen, ein Mann der dieses

Gebiet kennt, betreibt und beherrscht und in den bezüglichen Schulfächern auch als Lehrer seinem Collegen ebenbürtig ist. Wenn man an größeren Anstalten noch weitere Fachleute unterscheidet, so ist das kein Schade, wenn nur gewissenhaft darauf geachtet wird, daß kein Fachlehrersystem daraus entsteht. Um allen Mißverständnissen zuvorzukommen, bemerken wir überhaupt, daß wir unter Männern vom Fach durchaus keine Fachlehrer verstehen, in der bei uns üblichen Weise; sondern Männer, die, nach Absolvierung ihrer allgemeinen Vorbildung, auf der Universität entweder besondere Studien in der historisch-philologischen oder in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung getrieben haben; also wissenschaftlich ausgebildete Männer, die aber Hauptlehrer, Haupt- und Erzieher ihrer Klasse sind. Sorgt man für das harmonische Zusammenwirken derselben durch feste Normen, so wird wohl auch, um so mehr als Ebenbürtigkeit und Gleichstellung unter ihnen herrscht, die erforderliche Einheit im Arbeiten nicht ausbleiben. Der mathematische Unterricht wird sicherlich auf diesem Wege im erforderlichen Maße gewinnen und der sprachliche sich auf seiner alten Höhe erhalten; denn daß durch Hauptlehrer, die sich in die Arbeit theilen können und die Männer vom Fach sind, im Durchschnitt unverhältnißmäßig mehr geleistet werden kann, wird Niemand weiter in Abrede ziehen.

18) Wie das Gymnasium für die allgemeine wissenschaftliche Bildung arbeitet und zugleich für die Universität vorbereitet, so will das Realgymnasium für die allgemeine Bildung unsrer Kaufleute, Industriellen und Techniker aller Art thätig sein, so wie auch die Vorbereitung für das Polytechnikum besorgen. 19) Das Realgymnasium will nicht gelehrt, aber doch wissenschaftlich bilden. Es will weder dresiren noch reale Unterrichtsstoffe in komprimirter Form zur Entgegennahme darbieten, sondern es strebt Bildung und Wissen zu erzeugen und zu beiden Fertigkeiten Gewandtheit und Kunstgeschicklichkeit hinzuzufügen. 20) Das Realgymnasium legt die harmonisch-formale und materiale Bildung der neuen lateinischen Schule zu Grunde; deshalb bezieht sich die Aufnahmeprüfung auf Deutsch, Latein, Französisch, Arithmetik, ebene Geometrie und Zeichnen. — Zunächst jedoch, nämlich etwa noch für die nächsten 3 oder 4 Jahre, können auch noch Realschüler zugelassen werden, obschon sie kein Latein können. Vorderhand also sind Latein- und Realschüler eintrittsfähig; später nur noch die ersteren, die letzteren nicht mehr, weil ihnen die erforderliche allgemeine Ausbildung, wie sie durch das Latein zu erreichen ist, abgeht. 21) Neben dieser Aufnahmeprüfung besteht noch eine Art Landesexamen für das Realgymnasium. Die einzelnen lateinischen Schulen schicken dazu nach Belieben ihr Kontingent und nach Maßgabe der Prüfungsarbeiten wird an die 15 oder 20 (oder

irgend wie viel) Ersten je ein Staatsstipendium vertheilt. Natürlich wird bei der Zuerkennung des letzteren der pädagogische Bericht der Lehrer, deren Unterricht er vom 12. — 14. Jahre genoß, über das ganze Sein und Können des Einzelnen besondere Berücksichtigung erfahren. 22) Jedes dieser Stipendien geht zunächst nur auf ein Jahr. 23) Die Unterrichtsfächer des Realgymnasiums sind: a) Mathematik; ob sie aber in dem ganzen Umfang gelehrt werden soll und kann, der seit her in der Stuttgarter polytechnischen Schule üblich war, wagen wir nicht zu entscheiden. Ein Concentriren zu Gunsten der Intensität schiene uns nicht übel angebracht. b) Naturwissenschaften, c) Deutsch, d) Französisch, e) Englisch, f) Zeichnen. — 24) Das Nähere uns auszusprechen über Umfang und Methode der einzelnen Fächer kommt uns nicht zu; ebenso wenig einen Stundenplan für die drei Klassen zu entwerfen. In Ansehung des Französischen jedoch erlauben wir uns die Bemerkung, daß neben dem Einüben der Syntax und der praktischen Einführung in die Litteratur vornehmlich Conversationsstunden erforderlich sein möchten und es scheint zweckmäßig, sie so zu placiren, daß sich auch die Polytechniker noch daran theilnehmen könnten. 25) Welch großen Werth wir auf guten Lateinunterricht legen, ist aus dem Früheren zur Genüge zu ersehen; aber dennoch halten wir Latein für kein Pensum unsers Realgymnasiums. Das Folgende wird sagen, warum. Wenn die genannte Anstalt ihren Hauptaufgaben tüchtig nachkommen will, so muß der Schüler nun den größten Theil von Zeit und Kraft für Mathematik und Naturwissenschaften einsetzen; ihr Betrieb muß das Centrum der Schülerthätigkeit bilden; nicht bloß ein Nacheinander, sondern auch eine Concentration der Lehrfächer ist dazu unerläßlich. Ferner scheint es klar, daß mit 2 oder 3 wöchentlichen Stunden im Latein wohl nichts erzielt würde. Wer 5—6 Stunden lang in der Schule und 2—3 Stunden lang zu Hause, um ein Minimum zu bezeichnen, Tag für Tag mit Mathematik und Naturwissenschaften oder neueren Sprachen sich beschäftigt; hat zu viel Mühe, um sich zurecht zu finden, wenn er nur etwa alle andre Tage für eine kurze Stunde lang in ein ganz anderes Gebiet eintreten soll. Kaum kann er sich orientiren und sich wieder heimisch fühlen, so ist die Zeit wieder um. Wenn Mathematik und Naturwissenschaften so sehr in den Vordergrund treten, wie es für den Realgymnasiasten wünschbar ist, dem wird Latein als Nebensache erscheinen, also würde nichts herauskommen. — Für den künftigen Polytechniker, der ja keine philologische Bildung in der lateinischen Schule suchte, kann es genügen, daß er Latein bis zum 14. Jahre in ausgedehntem Maasse getrieben und hiedurch die so sehr erforder-

liche allgemeine Geistesbildung sich zu eigen gemacht hat. Wenn er aber durch jene Sprache den Geist der Humanität und die nöthige Denkgewandtheit sich bis dahin nicht erwarb, so wird dieses Mittel wohl auch später nicht mehr versagen. Denken wir uns außerdem den Unterricht im Französischen und Englischen am Realgymnasium nicht von Sprachlehrern alten Styles gegeben, sondern von Philologen, die ebenso sprachgewandt als durchdrungen sind von der tüchtigen Lehrmethode in den alten Sprachen; denken wir uns mit Einem Worte den französischen und englischen Unterricht des Realgymnasiums ebenbürtig dem lateinischen und griechischen des Obergymnasiums — und dazu müssen und können wir gelangen, dann kann der weitere Lateinunterricht nicht mehr zweckmäßig und nothwendig erscheinen. — Wer dennoch leichtere lateinische Schriftsteller lesen oder sein Latein auch dem Material nach beisammen und frisch erhalten wollte, müßte entweder an einem besonderen Unterricht oder aber an Lectionen des Obergymnasiums sich theilnehmen. — 26) Ein Realgymnasiast, der aus der Oberklasse als reif entlassen wird, kann von seinem Unterricht aus in jedem technischen und kommerziellen Fach als zweckmäßig vorbereiteter Lehrling eintreten. 27) Der Maturitätsprüfung für die Universität entspricht eine solche für das Polytechnikum. Sie findet alljährlich im Spätjahr statt; zugelassen werden nur die Zöglinge des Realgymnasiums oder der Realgymnasien; denn wir halten es für wünschenswerth und wahrscheinlich, daß, außer dem Realgymnasium, das wir für Stuttgart hoffen, später auch noch in Ulm und Heilbronn solche nöthig sein werden, was in unsern Augen gar nichts so sehr Erstaunliches ist, sofern in Nord- und Mitteldeutschland schon seit Jahren, auch in mittleren Städten, solche Anstalten vorhanden sind. —

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circular-Verfügung der Königl. Regierung zu Frankfurt a. d. O. vom 9. Februar 1857 betreffend die Besoldungsverhältnisse der Elementarlehrer.

Die Regulirung der Lehrerbefoldungen in den Städten und zugleich die den Magisträten mehrerer Städte eingeräumte Befugniß, die von denselben angestellten Lehrer ohne Verminderung ihres Dienst Einkommens von einer Stelle auf eine andere versetzen zu dürfen, hat allmählig in den

Schul- und Lehrer-Verhältnissen Veränderungen zur Folge gehabt, auf welche wir die Magistrate um so mehr aufmerksam machen müssen, als die daraus entstandenen Nachtheile immer stärker hervortreten und ihre Tragweite sich nicht absehen läßt.

Für die Besoldungsverhältnisse wird in den betreffenden Etats eine Scala der von einem Minimum aufsteigenden Gehälter ohne Rücksicht auf einzelne bestimmte Lehrerstellen aufgestellt, daneben wohl auch eine gewisse Summe für persönliche oder Alters-Zulagen, letztere nach einer normirten Abstufung, ausgeworfen. Die Gehälter werden den angestellten Lehrern nach der von den Behörden bemessenen Qualifikation oder persönlicher Berechtigung angewiesen und sind in Bezug auf jede einzelne Stelle beweglich. Es giebt Communen, in deren Schul-Etats eine nur unbeträchtliche Abstufung der Lehrerbefoldungen sich vorfindet; die höheren Sätze des Dienst-Einkommens einzelner Lehrer werden hauptsächlich durch persönliche oder Alters-Zulagen, oder auch durch die Einkünfte von kirchlichen Nebenämtern herbeigeführt. Denn auch diese Nebenämter bleiben, wo sie städtischen Patronats sind, nicht mehr an die Lehrerstellen, mit denen sie ursprünglich vereinigt waren, gebunden, sondern wechseln ihre Inhaber nicht selten ohne gehörige Berücksichtigung der kirchlichen und parochialen Verhältnisse nur aus Rücksicht auf die finanzielle Stellung oder die besondere Qualifikation der damit Betrauten; Cantoren-, Organisten-, Küster-, Waisenvater- und andere Aemter, ursprünglich oft die Hauptämter werden bald an diesen bald an jenen Lehrer vergeben, ohne daß derselbe von seiner Stelle versetzt wird. Nicht die Lehrer, sondern die Stellen werden versetzt, nicht selten, bevor nur eine Anzeige an uns erstattet ist, weil die resp. Magistrate durch die oben erwähnte Befugniß davon entbunden zu sein wähnen. Die Verbesserung der einzelnen Stellen wird mit der Hinweisung der Scala, welche den geringer besoldeten Lehrern Gehaltserhöhung in Aussicht stelle, entweder abgelehnt oder aufgeschoben. — Dem finanziellen Gesichtspunkt und dem Formalismus der Verwaltung, speziell der Schulkassen-Verwaltung, wird jedes höhere Interesse untergeordnet.

Welche Nachtheile ein solches Verfahren nach sich zieht, liegt am Tage. Es bringt das ganze äußere Schulwesen in Fluß, macht jede bestehende Institution desselben beweglich und veränderlich und führt zu einer allmählichen Auflösung und Zerrüttung aller organischen Verhältnisse und Zustände der Schulanstalten und des Lehrpersonals. Consequent durchgeführt giebt es nach diesem System gar keine selbständigen Schulstellen mehr, sondern nur Gehälter-Klassen, in welche die Lehrer nach ihrem Dienstalter oder ihrer sonstigen Abschätzung ein- und aufrücken. Die ursprüngliche Stiftung, der historische Bestand der Schule, ihr Zusammenhang

mit der Pfarodie, dem Pfarrer und der Gemeinde, wird dadurch aufgehoben oder untergraben. Die Schule selbst bleibt kaum noch eine ständige Gemeindevorstellung, in welcher Lehrer und Kinder sich einheimisch wissen und mit einander verwachsen, Lehrer und Gemeinde mit ihrem Seelsorger, den der Schul-Inspector nicht ganz ersetzt, sich zusammengehörig fühlen. Die Schule wird nur noch eine offene Unterrichtsstätte, in welcher Lehrer und Schüler sich gleichsam zufällig zusammenfinden und als zeitweilige Gäste ein- und ausgehen. Nicht an sie, die einzelne Schule, ist der Lehrer berufen, nicht für sie besonders verpflichtet; nicht der Dienst an ihr ist seine Lebensaufgabe, sie ist nur der Durchgang zu dem höher besoldeten Posten, der ihm in Aussicht steht, und seine Thätigkeit an ihr, bis die letzte Stufe der Gehälter-Scala erreicht ist, nur eine einstweilige Beschäftigung. Dieselbe Stelle, dieselbe Arbeit hat besonders in mehrklassigen Schulen bald ein älterer, bald ein jüngerer, bald ein höher, bald ein niedriger besoldeter Lehrer. Daher kommt in den Städten der häufige Lehrerwechsel und die unruhige Bewegung, welche so viele städtische Lehrer ergreift und antreibt, nur die höheren Besoldungen zu erstreben, statt sich in der ihnen angewiesenen Stellung recht einzuleben und zu befestigen. Denn wo es keine schlechten Schulstellen, nur noch Gehälterklassen giebt, da kann ein dauerndes Verhältniß zwischen dem Amt und seinem Träger, zwischen den Lehrern und Kindern, Lehrern und Pfarrern, sich nicht gegenseitig ausbilden und Bestand gewinnen. Was mit dem häufigen Wechsel scheinbar an Vorzügen der wissenschaftlichen oder technischen Qualification gewonnen wird, das geht an der Treue, die nur eine Frucht der Stetigkeit ist, wieder verloren.

An mehrklassigen Schulen wird ein Unterschied zwischen Haupt-, Neben- und Hülfslehrern nicht gemacht, jede Ueber- und Unterordnung oft absichtlich beseitigt und mit der Gleichmachung der äußeren Verhältnisse auch die innere Ordnung und Disziplin gelockert und aufgelöst.

Unter den einklassigen Schulen werden die Vorstadt-, Armen- und Freischulen, welche die tüchtigsten Pädagogen zu Lehrern haben sollten, in der Regel mit den jüngsten, weil in der Besoldung am niedrigsten stehenden Lehrern versehen und müssen sie am häufigsten wechseln. Die socialen Gefahren, welche aus solcher Vernachlässigung des aufwachsenden Proletariats entspringen, sollten von städtischen Obrigkeiten wohl erwogen werden.

Wenn in großen Städten, deren Bevölkerung schnell zu einer immensen Größe herangewachsen ist, die Schulen bloße Unterrichtsstätten für eine wandernde Bevölkerung und die Lehrerstellen nur Staatsstellen, nur Lohndienste sind, so wäre es ein großer Irrthum, wenn städtische Gemeinden, deren Kirchen- und Schulwesen noch auf soliden historischen Grundlagen

ruht, sich so mangelhaft organisirten, ja so mechanische Institutionen zum Muster nehmen wollten.

Wir sagen nicht, daß in den Städten unseres Verwaltungsbezirks die Desorganisation in dem vorher bezeichneten Maße bereits vorgeschritten sei, aber der an mehreren Orten eingeschlagene Weg kann dahin führen.

In Erwägung aller aus einem solchen Verfahren hervorgehenden Nachtheile werden die Magistrate es sich daher zur Pflicht machen, für die Erhaltung, Befestigung und den Ausbau der geschichtlich begründeten, ständigen und organischen Verhältnisse des städtischen Schulwesens Sorge zu tragen. Sie werden besonders dahin wirken:

1) daß die ursprüngliche Stiftung und bestehende Dotation einer jeden Schule und Schulstelle ermittelt und bei ihr erhalten, zu dem Ende für eine jede selbständige Schule eine besondere Schulmatrikel, wo sie noch nicht vorhanden ist, angelegt und eine Abschrift davon in dem Ephorat-Archiv niedergelegt werde;

2) daß darin die einzelnen Lehrstellen nach ihrem besonderen Charakter und mit ihrem speziellen Einkommen verzeichnet, Hauptlehrer-, ordentliche Lehrer- und Hülfslehrer-Stellen unterschieden und mit dieser Bezeichnung auch in den Schul-Stats aufgeführt, neu creirte Lehrstellen darin nachgetragen werden;

3) daß die ursprünglich mit einzelnen Lehrstellen verbundenen kirchlichen Aemter und Erzieherstellen mit denselben verbunden bleiben; wo eine Abänderung nöthig scheint, deren Bestätigung bei uns nachgesucht; wo eine ursprüngliche Zusammengehörigkeit nicht nachzuweisen ist, bei der Combination einer kirchlichen und Lehrer-Stelle der parochiale Nexus berücksichtigt werde;

4) daß für einen jeden an einer städtischen Schule anzustellenden Haupt- oder ordentlichen Lehrer eine namentlich auf diese Schule und Lehrstelle lautende Vocation ausfertigt;

5) daß nur bei der ersten Anstellung an einer städtischen Schule dem berufenen Lehrer in seiner Bestallung die Verpflichtung auferlegt werde, sich eine Versetzung an eine andere städtische Lehrstelle ohne Verminderung seines Dienst Einkommens gefallen zu lassen;

6) daß überhaupt keine Versetzung eines Lehrers von einer städtischen Schulstelle an eine andere ohne vorgängige Anzeige bei uns und ohne Genehmigung von unserer Seite erfolge.

Für die Verhandlungen über Verbesserung unzureichend dotirter Lehrstellen sind die Dotationen der Stellen, abgesehen von der persönlichen Stellung der jetzigen Inhaber, nach ihrer bleibenden Beschaffenheit anzugeben und bis zur Auskömmlichkeit zu ergänzen. Von dieser Forderung

können wir nicht Abstand nehmen. Dagegen stellen wir die Bewilligung persönlicher und Alters-Zulagen, die wir, wenn auch nicht als nothwendig, doch als zweckmäßig anerkennen, dem Ermessen der städtischen Behörden anheim.

Indem wir den Magisträten die leitenden Grundsätze über das Verfahren bei der Reauktirung der Lehrerbefoldungen und der Besetzung von Lehrerstellen, insofern dasselbe einer Berichtigung zu bedürfen schien, hier mittheilen, behalten wir uns vor, bei den speziellen Verhandlungen über diesen Gegenstand auf die gemachten Anforderungen zurückzukommen und näher einzugehen.

Frankfurt, a. d. D. den 9. Februar 1857.

K ö n i g l i c h e R e g i e r u n g.

Oesterreich. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht, wirksam für sämmtliche Kronländer mit Ausnahme des lombardisch-venetianischen Königreiches und der Militärgrenze, über die in einzelnen Klassen der Gymnasien aufzunehmende Schülerzahl.

11. März 1857.

Da es Aufgabe der Gymnasiallehrer ist, ihre Schüler in der Schule nicht bloß zu unterrichten, sondern ihnen auch durch passende Uebungen die nöthige Fertigkeit in den Unterrichtsgegenständen beizubringen, so daß die häuslichen Uebungen ihnen keine Schwierigkeiten bereiten, diese zu leiten, und durch genaue Durchsicht und Verbesserung der Fehler den Schülern wahrhaft nützlich, zugleich auch jeden besonderen häuslichen Unterricht neben dem öffentlichen in den Gymnasial-Gegenständen in der Regel entbehrlich zu machen; da es ferner Aufgabe der Gymnasien ist, der erziehenden Kraft der Schule Geltung zu verschaffen, die Lösung dieser Aufgaben aber bei einer übergroßen in einer Klasse vereinten Schülerzahl unmöglich ist: so wird für die als öffentliche Unterrichtsanstalten erklärten Gymnasien folgendes angeordnet:

1. Die Anzahl der Schüler einer Klasse darf nicht über 50 betragen.

2. Da wo die Schülerzahl dieses Maximum übersteigt, ist eine solche Klasse in zwei Abtheilungen aufzulösen, welche, so lange das Bedürfnis dauert, als Nebenklassen neben einander zu bestehen haben. Die Vertheilung der Schüler in solchen Fällen darf jedoch nicht in der Weise vorgenommen werden, daß mit Auswahl der einen Abtheilung die besseren, der andern die schwächeren Schüler zugewiesen werden.

3. Der Unterricht in den Nebenklassen ist in der Regel von den

ordentlichen Lehrern des Gymnasiums zu besorgen. Für die hieraus erwachsende Vermehrung ihrer pflichtmäßigen Leistungen haben sie Anspruch auf die normalmäßige Remuneration, sofern es ein aus dem Aetat oder dem Studienfond erhaltenes Gymnasium betrifft. Wo aber eine solche ausgedehntere Verwendung der Lehrer nicht möglich oder nicht zweckdienlich sein sollte, können nach Maßgabe des vermehrten Unterrichtsbedarfes Supplenten aufgenommen werden, welchen jedoch die Nebenklassen nicht ausschließlich anzuvertrauen sind. Im Falle der Nothwendigkeit einer solchen Abhilfe sind die geeigneten Anträge rechtzeitig an das Ministerium zu stellen.

Hiermit wird die Verordnung vom 14. Juli 1850 (R. G. B. Nr. 275) außer Kraft gesetzt.

Anmerkung. Gleichzeitig ist an einige Länderstellen verfügt worden, daß, falls sich aus mehrjährigen Erfahrungen eine solche Frequenz in der unteren Hälfte eines Gymnasiums herausstellen sollte, welche die Theilung einer oder mehrerer Klasse zur bleibenden Nothwendigkeit mache, es angezeigt sei, eine entsprechende Vermehrung der systemisirten Lehrerstellen eintreten zu lassen. Man sei, bei gehörig motivirten Anträgen, nicht abgeneigt, dieser Frage die thunliche Berücksichtigung zu schenken.

V. Pädagogische Bibliographie.

C. I. A. Robolsky, Institutrice à Perleberg. *Vocabulaire systématique. Guide de conversation française à l'usage des Ecoles de jeunes demoiselles.* Berlin, Renger. 92 S.

J. Otto, Rector der Bürgerschule zu Mühlhausen in Th., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 5. vermehrte und vielfach umgeänderte Auflage. Erfurt, Körner. 296 S. 1 Thlr.

D. Gombert, Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 1. Cursus. Berlin, Reimer. 176 S.

C. II. Dr. Mager, quiesc. Director und Prof. des Großh. Sächs. Real-Gymn., Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürger- (Real-)schulen, Cadettenhäuser, Institute und Privatunterricht. 1. Theil. Französisches Sprachbuch. Elementarmethodische Unterweisung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik und Technik der französischen Sprache. 7. Auflage. XVI u. 342 S. 24 Sgr. 2. Theil. Französisches Lesebuch. Erster Band. XI u. 246 S. 7. umgearb. und verm. Auflage. 12 Sgr. Stuttgart, Cotta.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen.

— Die 17. Versammlung der Philologen, Schulmänner und Orientalisten wird in Breslau vom 28. September an stattfinden. Die Sitzungen werden in den Räumen der Universität abgehalten werden. —

— Die 9. Versammlung der Realschulmänner ist bekanntlich in der Altenburger Versammlung vorigen Jahres nach Meissen berufen worden. In einem der letzten Hefte der Vogel-Körnerschen Zeitschrift „Die höhere Bürgerschule“ wird von den Herrn Herausgebern angezeigt, daß sie die Vorbereitungen für die Versammlung nicht treffen würden, sofern nicht durch directe Anmeldungen bei ihnen eine genügende Zahl von Theilnehmern ihr Erscheinen bestimmt zugesichert haben würden. —

— Die 9. allgemeine deutsche Lehrerversammlung d. J. hat vom 3. bis 5. Juni in Frankfurt stattgehabt. Nachdem Dr. Kühner, Director der Musterschule, und Dr. Classen, Director des Gymnasii, das Präsidium abgelehnt (N. P. Z.), wurden Schulrath Lauckhard aus Weimar und Th. Hofmann aus Hamburg zu Vorsitzenden gewählt.

In Abwesenheit des Referenten über das erste Thema: „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit,“ Dr. Georgens in Schloß Liesing bei Wien, welcher der Heilpflege- und Erziehungs-Anstalt Levana vorsteht, wurden dessen gedruckte Thesen vertheilt, und ein Lehrer gedachter Anstalt, Deinhard, gab mündliche Erläuterungen dazu. Mit ihm theilnahmen an der Debatte Hofmann und Herz aus Hamburg, Pöschke aus Hannover, Benfey aus Göttingen und Hirsche aus Braunschweig. Am gediegensten war des Letzteren Rede. Er warnte vor Ueberschätzung der Schule, vor der Meinung, als müsse sie Alles thun, und machte auf die anderen bei der Erziehung mitwirkenden Factoren, auf Familie, Kirche, Gemeinde aufmerksam. Durch wiederholte Beifallsbezeugung gab ihm die Versammlung ihre lebhafteste Zustimmung zu erkennen. Schließlich wurden Princip und Thesen des Referenten verworfen, der Norden siegte über den Süden, und Hofmanns

Proposition, von Hirsche modificirt, etwa in folgender Gestalt adoptirt: Die allgemeine Deutsche Lehrer-Versammlung erkennt an, daß die Volksschule auf die Beschäftigung der Mehrzahl ihrer Schüler, namentlich die Volksschule auf dem Lande auf die Landwirthschaft, die in den Städten auf die Gewerbe und den Kaufmannsstand, die Mädchenschulen auf den zukünftigen weiblichen Beruf in Unterricht und Erziehung Rücksicht zu nehmen haben, in dem Sinne einer tüchtigen Durchführung des Pestalozzi'schen Anschauungs-Princips.

Die Frage über die Erziehung der Mädchen, deren Verhandlung in der ersten Sitzung der allgemeinen Lehrer-Versammlung abgebrochen werden mußte, füllte fast die ganze zweite Tagesordnung aus. Es wurden verschiedene Sätze discutirt und angenommen, unter Anderm: „Die Vorbereitung des Mädchens für ihren künftigen Beruf hat nicht so sehr die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten wie von Fähigkeiten und Tugenden zum Zwecke, die sie in demselben zu üben hat, und ist vor allen auf die Bildung des Herzens zur edlen Weiblichkeit zu richten. Der Standes-Unterschied bedingt nicht eine Verschiedenheit für die Tendenz und Zweck dieser Vorbereitung, sondern nur für das Maß ihrer Durchführung. Die Schule soll für alle Stände die Geschmacksbildung als Hauptmittel zur Vereblung des Familienlebens befördern. Obschon die Bestimmung des Mädchens zum Weibe, also zur Gattin, Mutter und Hausfrau als wahrer Bestimmung anzuerkennen, mithin auch von dem Erzieher beständig im Auge zu behalten ist, so muß der Erzieher den einmal gestellten socialen Verhältnissen so weit Rechnung tragen, daß dem Mädchen innere Kraft und Selbständigkeit und wissenschaftliche Bildung genug werde, um sich auch möglicher Weise eine selbständige Existenz zu gründen und sich darin nicht unglücklich zu fühlen etc.“ Director Fröhlich aus Bern sprach sich namentlich entschieden gegen das Gouvernanten-Untwesen (Firnisirung junger Mädchen zu diesem Beruf) seiner Heimath aus und schilderte, wie dort jetzt die Bildung und Erziehung der Mädchen für ihren zukünftigen Beruf gepflogen werde. Besondere Theilnahme erregten seine Mittheilungen, mit welchem Interesse man drüben den pädagogischen Bestrebungen Deutschlands folge und wie hoch man die Leistungen der deutschen Koryphäen in diesem Fache schätze.

Zum Schluß stellten die Directoren Dr. Classen, Dr. Kühner und Dr. Stern von hier den Antrag, den Zweck und die Aufgabe der Lehrer-Versammlungen bestimmter und zwar dahin zu formuliren, daß dieselben sich nur mit den praktischen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts im Volksschulwesen zu beschäftigen hätten. In der letzten Sitzung kam der Kühnersche Antrag zwar zur Berathung, indes konnte eine Einigung

über denselben nicht erzielt werden, und so wurde derselbe auf die nächste Versammlung, welche in Weimar gehalten werden soll, mit hinüber genommen. Hierauf wurde, bei schon ziemlich vorgerückter Zeit, Nr. 18 des Programms: „der Zeichenunterricht; seine Bedeutsamkeit für das Berufsleben. Zweck, Umfang, Methode dieses Unterrichts in der Volksschule,“ von Schulrath Lauchhard aus Weimar behandelt. Auf eine kurze und frische Begründung des Themas Nr. 5: Ueber das Maß der häuslichen Arbeiten, welche die Schule auflegt, welche Lehrer Doppel von Frankfurt in gut formulirten Sätzen vortrug, folgte ein Antrag von Dr. Dessau von da, welcher die Verbreitung populär-pädagogischer Schriften bezweckte, aber nicht mehr zur Abstimmung kam. Den Beschluß der wissenschaftlichen Verhandlungen machte Nr. 16: Stangenberger aus dem Meiningschen als Berichtserstatter über das Werk von Dr. Lanz über die Pädagogische Behandlung der Musik. Hierauf schloß der Vorsitzende, Dr. Lauchhard, die Versammlung, welche bis zum letzten Tage, Nachmittags, auf 428 Mitglieder angewachsen war, mit einem Rückblick auf die Verhandlungen und mit einem Ausspruch des Dankes gegen den Senat, die Kirchen- und Schulbehörden, die Bewohner der Stadt und das Localcomité.

Da wir unsern Bericht über die Berathungen nur aus kurzen Zeitungsreferaten zusammenstellen können, so beschließen wir ihn auch mit folgendem Resumé der Köln. Ztg.: Die Männer, die sich in Frankfurt zusammenfanden, haben in recht würdiger, wenn auch hier und da etwas zu theoretisirender Weise verhandelt und auch beschlossen — so weit sie eben beschließen konnten. Sie haben die sogenannte Theorie der sogenannten „Bildung zur Arbeit durch Arbeit,“ d. i. das System, welches die geistige Bildung namentlich der unteren Stände in eine manuelle verwandeln, die Erziehung und den Unterricht der ersten Lebensjahre des Menschen, mehr, als recht ist, des Reinmenschlichen berauben und mehr oder weniger in eine Abrichtung verwandeln will, verworfen. Sie haben anerkannt, was sich von selbst versteht, daß die Schule auf den Beruf Rücksicht zu nehmen habe, aber zugleich, daß das, was heut zu Tage „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit“ genannt wird, nicht als „neues allgemeines Princip in Volksschulen“ und nur in so weit eingeführt werden möge, als es einen neuen, kräftigen Antrieb zur Durchführung der Pestalozzi'schen Anschauungs-Theorie enthalte, d. h. als allgemeines Bildungsmittel. Sie haben überhaupt anerkannt — was sehr ehrenwerth ist —,*) daß die Bildung in den verschiedenen Ständen nur den Grad, nicht der Art nach verschieden zu bewerkstelligen sei. Sie haben sich auch entschieden gegen die Mädchen-Erziehung,

*) So sagt die R. Z. Wir freilich halten es für irrig.

Lgdn.

welche emancipirte Frauen bilden will, ausgesprochen und zuerkannt — was freilich auch bisher nicht unbekannt war —, daß die rechte Bildung des Weibes die zur Gattin und Mutter sei. Sie haben endlich — was einen Beweis abgiebt, daß die Lehrer heut zu Tage praktisch zu werden anfangen — einen Antrag, „die Aufgabe und Wirksamkeit der allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlung genau zu bestimmen,“ wohlweislich durch einfache Tagesordnung abgewiesen, einmal weil eine solche Definition den Gegnern immer etwas zu splitterrichtern und zu verdächtigen hätte bieten können, dann weil überhaupt nicht wohl gethan ist, freie Erörterungen und Besprechungen in „spanische Stiefel“ einzuschnüren und endlich weil sie ja doch Niemandem, nicht einmal ihren Nachfolgerinnen, Gesetze zu geben befugt ist. Als Ort der nächsten Zusammenkunft wurde Weimar bestimmt, und es ist nur strenge Gerechtigkeit, dem guten Geiste und der Berufstreue der Männer, der schönen Ordnung, die in der Versammlung herrschte, und den begeisterten Worten vieler wackeren Redner Anerkennung zu zollen.

Die N. P. Z. (Nr. 132) theilt das zum Schluß gesungene Lied mit. Das F. F. hält „die gesungenen Lieder für ächt christlich.“ Sie mögen ihm wohl so vorgekommen sein. Für andre Leser ist wenigstens in dem Schlußliede nicht viel christliches zu finden. Die Versammlung schließt ja auch alles Kirchliche und Religiöse von ihren Besprechungen aus. Also werden ihre Lieder, wenn sie auch in einer Kirche und nach Kirchenmelodien gesungen werden, wenigstens nicht kirchlich zu sein brauchen.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Eine Ministerial-Verfügung über den Geschichts-Unterricht] fordert, nach der Schl. und der Voss. Ztg., Vereinfachung der Unterrichtsmittel, so daß für den historischen wie für den geographischen Unterricht einer Anstalt nicht mehr als zwei Leitfäden im Gange sein werden. Zugleich bezeichnet sie die Lehrbücher von Weber und von E. A. Schmidt als ungeeignet.

— Eine Circularverfügung vom 13. Mai 1857 beauftragt die Prov. Schulcollegien, die Directoren der Gymnasien aufzufordern, daß sie die Schüler der oberen Classen der Gymnasien, vor der Verfolgung der juristischen Laufbahn warnen, sofern sie hierzu weder die erforderlichen Anlagen, noch die nöthigen Mittel besitzen.

— [Reglement vom 1. März 1857 über die Annahme und Beförderung von Post-Eleven.) (Staats-Anz. Nr. 74. 1857.)

„§. 1. Junge Männer, welche mit Aussicht auf Beförderung in die höheren Dienststellen in den Postdienst einzutreten wünschen, haben in schulwissenschaftlicher Hinsicht folgenden Anforderungen zu genügen.

Dieselben müssen:

- a. entweder von einem inländischen Gymnasium oder von einer der höheren Bürger- und Realschulen, welche nach dem Reglement vom 8. März 1832 (von Kampff Annalen, Band 16 fol. 103) zu Entlassungs-Prüfungen berechtigt sind, nach abgelegtem Abiturienten-Examen mit dem Zeugniß vollständiger Reife zum Abgange und guter sittlicher Führung entlassen worden sein, oder für den Fall, daß sie durch Privat-Unterricht oder auf ausländischen Lehranstalten gebildet worden sind, mit dem nach Vorschrift des Königlichen Ministeriums der Unterrichts- u. Angelegenheiten vom 23. März 1846 erforderlichen Zeugnisse der Prüfungs-Commission eines Gymnasiums, resp. einer zu Abiturienten-Prüfungen berechtigten höheren Bürger- u. Schule versehen sein;
- b. in der Französischen, oder Polnischen, oder Englischen Sprache insoweit bewandert sein, um sich darin mündlich mit Geläufigkeit ausdrücken und nach deutschen Dictaten schreiben zu können;
- c. außerdem eine deutliche und gefällige Handschrift besitzen.

§. 5. Der in den Postdienst Eintretende muß im Stande sein, sich während der ersten drei Jahre, nöthigenfalls aber noch länger, und bis dahin, daß ihm ein ausreichendes Dienst Einkommen gewährt werden kann, aus eigenen Mitteln, ohne Beihülfe des Staats, zu unterhalten. Er fungirt so lange, bis ihm ein Einkommen aus Post-Fonds gewährt wird, bei den Post-Anstalten lediglich als überzähliger Arbeiter, auf dessen Arbeitskraft nicht gerechnet wird, sondern dessen Beschäftigung nur zum Zwecke hat, sich mit dem Dienst vertraut zu machen und für seinen künftigen Beruf heranzubilden.

Es soll jedoch gestattet sein, denjenigen jungen Männern, welche von einem Gymnasium mit dem Zeugnisse der Reife für die Universität abgehen, ein Jahr nach ihrem Eintritte in den Postdienst bei tadelloser Führung, wenn sie nach den Bestimmungen der §§. 8 — 10 in die Kategorie der Post-Eleven übertreten und eine nothwendige, vorhandene Dienststelle auszufüllen vermögen, sobald dies von ihnen wirklich geleistet wird, eine Diäten-Remuneration bis zur Höhe von 15 Sgr. pro Tag zu gewähren, welche übrigens, insofern der Eleve commissarisch nach einem andern Orte gegen Diäten gefandt wird, auf letztere in Anrechnung zu bringen ist.

§. 7. Die Zulassung junger Männer zum Postdienste richtet sich nach dem Bedürfnisse. Sie werden vorerst auf Probe einer Post-Anstalt zur Heranbildung überwiesen.

Die Zuweisung und Vertheilung erfolgt als „Post-Aspirant,“ nach Berücksichtigung der Caution.

§. 8. Die Dauer der Probezeit für den Aspiranten beträgt ein Jahr.

§. 10. Entspricht der Aspirant den Anforderungen, so tritt er mit Ablauf der Probezeit in die Klasse der „Post-Eleven“ über.

§. 11. Der weitere Cursus des Post-Eleven dauert grundsätzlich zwei Jahre.

§. 12. Der Entscheidung des General-Postamts bleibt es vorbehalten, die dreijährige Bildungszeit der Aspiranten und Eleven, welche mit dem Zeugniß der Reife von einem Gymnasium abgegangen sind, abzukürzen, wenn dieselben bei ausgezeichnete Führung, besonderer Bildungsfähigkeit und erlangter genügender Dienstkenntniß von den vorgesetzten Ober-Post-Directionen hierzu für würdig erachtet werden.

§. 13. Der Eleve hat die erworbenen Dienstkenntnisse und seine Qualification zum Postbeamten durch ein Examen nachzuweisen.

§. 14. Die Prüfung ist bei der Ober-Post-Direction, in deren Bezirk der Eleve zuletzt beschäftigt gewesen ist, vor einer dazu niedergesetzten Commission abzulegen. Sie zerfällt in eine technische, schriftliche und mündliche Prüfung. Dieselbe hat zum Zweck, die Ueberzeugung zu gewinnen, ob der Eleve während seiner Beschäftigung bei den Post-Anstalten sich diejenigen Dienstkenntnisse und eine solche Uebung und Sicherheit in den verschiedenen Dienstzweigen erworben hat, daß auf ihn als einen vollen, routinirten und zuverlässigen Arbeiter gerechnet werden kann. Außerdem soll sich die Prüfung auch auf wissenschaftliche Gegenstände erstrecken, namentlich auf Geschichte, Geographie, höheres Rechnen und lebende Sprachen.“

Wir machen aufmerksam auf die Bevorzugung der Gymnasiasten vor den Schülern der höhern Bürgerschule in §. 5 und 12; auf die Forderungen in §. 1 b., welche der Herr Handelsminister zu denen des Cultusministeriums in Betreff der Reife eines Schülers hinzufügt, endlich auf die „wissenschaftliche Prüfung“ (§. 14) vor einer Commission der betr. Ober-Post-Direction, die denn freilich den Ansichten der Pädagog. Revue über die Competenz der verschiedenen Behörden direct entgegentritt, und den früher in der Revue dargestellten Conflict des Cultusministeriums und der übrigen Ministerien noch in Bestand zeigt.

— [Circularverfügung vom 18. Juni, betr. Zeugnisse der Reife von höheren Bürgerschulen, bei ungenügenden Kenntnissen im Lateinischen.]

Von Seiten des Herrn Ministers für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten und des Herrn Finanzministers ist in mehreren Specialfällen monirt worden, daß von Real- und höheren Bürgerschulen Reise-Zeugnisse erteilt sind, obgleich die Entlassenen eine den Anforderungen entsprechende Kenntniß der lateinischen Sprache nach Inhalt des Zeugnisses nicht besaßen. Den Betheiligten sind daraus Weiterungen entstanden, weil die betreffenden Behörden auf jenen Punkt Gewicht legen und die Gültigkeit solcher Zeugnisse in Frage gestellt haben. Das Königliche Provinzial-Schulcollegium veranlasse ich, die Directoren der Realschulen seines Ressorts hierauf aufmerksam zu machen, unter Hinweis auf die Bestimmungen der Instruction vom 8. März 1832, wonach bei denjenigen Realschulen, auf welchen Latein gelehrt wird, die Ertheilung eines Zeugnisses der Reise, im Fall unzureichender Kenntnisse in der gedachten Sprache, nicht zulässig ist.

— Beschränkung der Staats-Stipendien zum Besuche des Königlichen Gewerbe-Instituts zu Berlin.] Der Herr Minister für Handel u. weist in einer Circular-Verfügung vom 23. März cr. die Königlichen Regierungen darauf hin, daß „die eingetretene und voraussichtlich längere Zeit andauernde Erschöpfung des Fonds für gewerbliche Zwecke es erforderlich mache, die Staats-Stipendien zum Besuch des Gewerbe-Instituts noch weiter zu beschränken, als dies durch die Circular-Verfügung vom 5. März 1855 geschehen. „Es kann dies“ heißt es zur Begründung dieser Verfügung — „um so weniger einem Bedenken unterliegen, als der Andrang zur Aufnahme in die Anstalt trotz der bereits mit dem 1. October v. J. eingetretenen Verminderung der Stipendien und der Forderung eines Unterrichtsgeldes sich andauernd vermehrt. Dieser Umstand läßt annehmen, daß die den Bewerbern auch jetzt noch in Aussicht stehenden Beneficien, gegen den Zweck der Zusicherung, an sich selbst eine Anziehungskraft üben, der, bei den durchaus veränderten Verhältnissen, entgegen gewirkt werden muß, wenn jene Beneficien nicht erhebliche Nachteile veranlassen sollen. Ich bestimme demgemäß, daß mit in Zukunft zur Gewährung von Staats-Stipendien nur solche Bewerber in Vorschlag zu bringen sind, welche, wenn sie die Abgangsprüfung auf einer Gewerbeschule abgelegt — das Prädikat „mit Auszeichnung bestanden“ erlangt haben, und wenn sie ein Gymnasium oder eine Realschule besucht haben, Zeugnisse aufzuweisen vermögen, welche vorzügliche Leistungen und hervorragende Fähigkeiten außer Zweifel stellen. Dabei versteht sich von selbst, daß die sonstigen in der Circular-Verfügung vom 5. März 1855 festgestellten Bedingungen für die Bewerbung um ein Staats-Stipendium in Kraft bleiben. Ich behalte mir vor, in Betreff der Gewährung freien Unterrichts weiter beschränkende Bestimmungen zu treffen, wenn dies demnächst zweckmäßig

erscheinen sollte. Die Unterstützung solcher jungen Leute, welche jener Anforderung nicht entsprechen, muß den betreffenden Communen überlassen bleiben. Die Königliche Regierung mag dahin wirken, daß die Gemeinde-Behörden namentlich in den größeren Städten Stipendien aus Communal-Mitteln zum Besuche des Gewerbe-Instituts für hilfsbedürftige Angehörige begründen."

— Nach der Königsb. Ztg. ist die Frage über die praktische Ausbildung der Candidaten des höheren Schulamts neuerdings wieder aufgenommen.

— Programme 1857. Gymnasien. Neu-Stettin, Director Dr. Röder. Abhandlung: De fontibus et auctoritate scriptorum historiae Augustae. Pars I. Vom Oberlehrer A. Krause. Eine neue Aula ist am 19. März eingeweiht worden.

— — Anclam, Director Dr. Sommerbrodt. Abhandlung: A. Chénier von Schubert. — Aus den Schulnachrichten theilen wir mit eine dankenswerthe Verfügung des K. P.-Sch.-Coll. vom 27. October 1856, betreffend die Theilnahme der Gymnasiasten an Bällen und anderen geselligen Lustbarkeiten.

Die Theilnahme an Tanzvergünungen, die außerhalb eines Familienkreises stattfinden, und der Besuch eines Theaters soll den Gymnasiasten zwar nicht unbedingt verboten sein, aber auf das mit dem Wesen und Zweck des Schullebens und der naturgemäßen Stellung des Schülers zu den geselligen Kreisen der Erwachsenen vereinbare Maß zurückgeführt werden.

Als das geeignetste Mittel hierzu erscheint uns die Bestimmung, daß eine Theilnahme an den genannten Tanzvergünungen und Theaterbesuchen bei allen Gymnasiasten ohne Ausnahme nur nach einer vorher von dem Director erteilten Erlaubniß stattfinden dürfe. Diese Erlaubniß ist für jeden einzelnen Fall von dem Schüler schriftlich auf einem Zettel nachzusuchen, den er zuerst seinem Klassen-Ordinarius zu einer gutachtlichen Bemerkung über die Zulässigkeit des Besuches vorzulegen hat. Dieser wird nämlich in der Regel am Besten beurtheilen können, ob der die Erlaubniß nachsuchende Schüler sich derselben durch Fleiß und Betragen würdig gemacht habe, und ob sie ihm in Rücksicht auf sein Alter und seine sonstige Individualität, auch auf die gerade zu liefernden Schularbeiten ohne Nachtheil gewährt werden könne. Die Ertheilung der Erlaubniß selbst muß aber in der Hand des Directors liegen, damit nicht in den verschiedenen Klassen ein ungleichmäßiges Verfahren beobachtet werde.

Die Pflicht der Schule, ihre Zöglinge vor Zerstreuungen zu bewahren, welche den Erfolg des Unterrichts und der ja auch von der Schule zu

gebenden Erziehung hemmen und ein gedeihliches Fortschreiten in wissenschaftlicher und sittlicher Beziehung beeinträchtigen können, macht das Verfahren auch bei denjenigen Schülern unerlässlich, welche unter der unmittelbaren Aufsicht ihrer an dem Gymnasialorte wohnenden Eltern leben. Alle Eltern, welche einer öffentlichen Schule Söhne zu geistiger und sittlicher Ausbildung übergeben, müssen sich gefallen lassen, daß auch das häusliche Leben derselben diesem Zwecke gemäß geordnet und dafür gesorgt werde, daß nicht Zerstreuungen, deren nachtheilige Folgen oft nur die Lehrer ermessen können, die Bemühungen dieser um die Förderung der Schüler erschweren oder gar ganz erfolglos machen. Den Directoren bleibt es übrigens unbenommen, daß sie, statt ihr Recht zur Verweigerung der nachgesuchten Erlaubniß auch dem Willen der Eltern gegenüber geltend zu machen, in einzelnen Fällen sich auf die Ertheilung eines Rathes beschränken, den verständige Eltern gewiß dankbar annehmen werden.

Die Ertheilung der Erlaubniß zur Theilnahme an Tanzvergünstigungen der bezeichneten Art ist immer an die Bedingung zu knüpfen, daß der Schüler nicht selbständig dabei erscheine, sondern unter der Aufsicht eines Verwandten oder Bekannten, der dazu geeignet ist und zugleich die Sorge für die Bewirthung des Schülers übernimmt.

Ob für die Ertheilung dieser Erlaubniß und der zum Besuch des Theaters noch sonstige Bedingungen aufgestellt, ob namentlich gewisse Schulklassen grundsätzlich ausgeschlossen werden sollen, wird dem Ermessen der einzelnen Lehrer-Collegien anheimgestellt, welche die localen Verhältnisse in Betracht ziehen und dem gemäß, wo es nöthig erscheint, allgemeine Bestimmungen treffen mögen, von welchen uns dann die Directoren Kenntniß zu geben haben.

Der Inhalt der vorstehenden Verfügung ist den Schülern sogleich und künftig jedesmal zu Anfang des Winterhalbjahres bekannt zu machen, auch unter die Schulgesetze bei einer neuen Redaction derselben eine entsprechende Bestimmung aufzunehmen.

Wir erinnern hierbei zugleich an die ebenso vortreffliche Verfügung über die Tanzstunden der Gymnasiasten, von derselben Behörde i. J. 1855 erlassen und abgedruckt Pädagog. Revue 1856, 2. Abth. S. 194.

— — Gösslin, Dir. Dr. Adler. Abhandlung: Versuche zur Erklärung des 16. Kapitels des Evang. Johannis. Von Dr. Hüser. — Die vom Griechischen dispensirten Tertianer und Quartaner erhalten in Nebensectionen Unterricht in der Chemie. — Das Lehrercollegium hat Arbeitsständen für die Schüler festgesetzt, und controlirt deren Innhalten bei den auswärtigen Schülern. — Die Gymnasiasten haben in der Kirche ihre besonderen Plätze eingeräumt erhalten.

— — Stargard, Dir. Dr. Hornig. Abhandlung: Antrittsrede des Directors. Sie ist in No. 7, 1. Abtheilung besprochen.

— — Putbus, Dir. Gottschid. Abhandlung: Ueber die Berechnung der mittleren Windrichtung. Von Prof. Dr. Brehmer.

— — Greiffenberg, Dir. Dr. Campe. Abhandlung: Quaestiones Thucydideae vom Director.

— — Treptow a. R., Dir. Dr. Geier. Abhandlung: Versuch einer Parallele zwischen dem sophokleischen Orestes und dem shakespeareischen Hamlet von A. Heintze. Die Anstalt war bekanntlich früher eine höhere Bürgerschule, jetzt heißt sie Gymnasium Bugenhagianum. Nach dem Statut (§. 2) ist sein Zweck und Ziel, allen Anforderungen, welche die Staatsbehörden überhaupt an die Gymnasien stellen, in solcher Weise zu genügen, daß neben der gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler die christliche Erziehung derselben auf dem Grunde des Wortes Gottes erstrebt wird; es soll demnach eine höhere Lehranstalt der evangelisch-lutherischen Kirche sein und ihrem Bekenntnisse gemäß auch der Religionsunterricht in demselben erteilt werden.

§. 7. Die Verwaltung des Gymnasiums wird einer unter dem Namen: „Curatorium des Gymnasiums in Treptow a. d. R.“ gebildeten Behörde übertragen, welche aus:

- 1) dem Bürgermeister, als Vorsitzenden,
- 2) dem ersten Geistlichen an der hiesigen St. Marien-Kirche,
- 3) zwei andern Magistratspersonen,
- 4) zwei Stadtverordneten,
- 5) dem Director des Gymnasiums

besteht und mit Ausnahme ad 1, 2 und 5 der Bestätigung des Königlich-provinzial-Schul-Collegiums unterliegen. Vor ihrem Eintritte in das Curatorium ertheilen die ad 1, 3, 4 und 5 bezeichneten Mitglieder mittelst Handschlages an Eides statt dem Mitgliede ad 2 die Versicherung, daß sie sich in Uebereinstimmung mit dem Bekenntnisse der evangelisch-lutherischen Kirche befinden. Die Rechte und Pflichten des Curatoriums sollen durch eine für dasselbe zu entwerfende Instruction festgestellt werden.

§. 8 Dem Curatorium steht die Wahl des Directors und der Lehrer, einschließlic der Ascension in höher dotierte Stellen des Gymnasiums zu. Es sollen jedoch in dieser Beziehung nur solche Männer berücksichtigt werden, welche nach den bestehenden Vorschriften ihre wissenschaftliche und pädagogische Tüchtigkeit dargethan haben, hinsichtlich ihrer christlichen evangelischen Gesinnung Vertrauen einflößen und bereit sind, sich vor ihrer Anstellung schriftlich zu verpflichten, nichts zu lehren, was dem Worte Gottes zuwider ist, wie solches in den Bekenntnisschriften der hiesigen

evangelischen Kirchengemeinde, insonderheit dem lutherischen Katechismus ausgelegt und bezeugt ist.

Durch solche Lehrer, welche der ausgesprochenen Tendenz der Anstalt nicht von Herzen zugethan sind und dafür durch ihre frühere Wirksamkeit keine Gewähr bieten, darf das Lehrer-Collegium nicht ergänzt werden. Jedenfalls muß der Director eine solche theologische Bildung haben, die ihn befähigt, den Religions-Unterricht in den oberen Klassen selbst zu übernehmen. Die Bestätigung des Directors bleibt des Königs Majestät vorbehalten; das Recht zur Bestätigung der Anstellung und Beförderung der Lehrer steht, vorbehaltlich der jedesmaligen Genehmigung des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium zu.

§. 9. Der Zusammenhang des Gymnasiums mit der Kirche soll auch in sofern festgehalten werden, daß die Schüler nicht bloß zum fleißigen Besuche des Gotteshauses angehalten werden, sondern auch, soweit dies dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium angemessen erscheint, bei Ausführung der liturgischen Chöre und anderer kirchlichen Gesänge mitzuwirken haben.

§. 10. Das Curatorium führt innerhalb der Grenzen dieses Statuts, der ihm ertheilten Instruction und des von dem Magistrat mit Zustimmung der Stadtverordneten aufgestellten und von dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium bestätigten Etats die gesammte Verwaltung des Gymnasiums selbständig.

— Höhere Bürgerschulen. Berlin, Königl. Realschule, Dir. Dr. Ranke. Abhandlung: *De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes.* Von Oberlehrer Heller. Diese Abhandlung, in welcher die französische Grammatik etwa in der Weise behandelt wird, die von G. Hermann für die Griechische angewendet worden ist, ist vom Verfasser fortgesetzt worden in Herrigs Archiv, XX. Bd.

— Breslau, höhere Bürgerschule am Zwinger, Director Dr. Kletke. Abhandlung: Die Begründung oder Vorgeschichte der Breslauer höheren Bürgerschule am Zwinger. Von dem Ursprung ihrer Idee im Jahre 1816 bis zu deren Ausführung im Jahre 1836, nach amtlichen Quellen dargestellt. Vom Director. Die Arbeit ist dankenswerth und wichtig. Sie zeigt wie auch in Breslau die höhere Bürgerschule aus der Bürgerschule, nicht aus dem Gymnasium, ihren Ursprung genommen, und wie die Idee der höheren Bürgerbildung vor der der fachlich gewerblichen lebendig gewesen ist. Viele Gedanken, die jetzt durch die theoretische und praktische Bearbeitung der ihnen zu Grunde liegenden Begriffe unendlich tiefer und inhaltsvoller und bestimmter geworden sind, sehen wir in

dieser Vorgeschichte einer so naturnothwendig entstehenden Anstalt in ihrer ersten Allgemeinheit heraustreten. Mit welchem Wohlwollen und welcher Wärme die Gymnasial-Directoren das Werden der projectirten Anstalten förderten, darüber hier zwei Zeugnisse.

Der Rector des Elisabeth-Gymnasii Professor Reiche hatte seine Ideen zuerst und am wenigsten beirrt durch die Schwierigkeiten ihrer praktischen Ausführung dargelegt in einer am 4. April 1827 zur Entlassung der Abiturienten gehaltenen Rede. (Dieselbe ist abgedruckt in den Schlesischen Provinzialblättern, März 1828, S. 208.) Nachdem der Redner den Weg durch die altclassischen Studien als zu dem Ziele der höchsten Bildung führend bezeichnet hat, stellt er die Frage auf, „ob es denn nicht noch einen Weg gäbe, auf dem man, wenn auch nicht zum höchsten Ziele gelangen, doch ein demselben sich näherndes erreichen könne?“ „Sollte es möglich sein,“ fährt er fort zu fragen, „seine Anlage zu einem gründlichen Forschen und Denken zu entwickeln, sich zu Ideen und allgemeinen Grundsätzen zu erheben, eine philosophische Einsicht in den Zusammenhang der Dinge zu erlangen, wenn man nicht im Stande gewesen wäre die Tiefen der alten Philosophie in ihren Quellen ergründet zu haben? Sollte es kein andres Mittel geben, den Sinn für das Schöne und Erhabene, für das Anständige und Edle, für das Gute und Große zu wecken, sich der Ideen zu bemächtigen, welche die Grundlagen eines richtigen und feinen Geschmacks sind, ohne die ästhetischen Meisterwerke der Alten in ihren Ursprachen gelesen, ohne sie durchdrungen und bis zu ihren verborgensten Schönheiten verfolgt zu haben? Sollte durchaus kein anderer Weg zu finden sein, um zu einem klaren, schönen, das Gemüth ergreifenden Ausdrucke in der Muttersprache zu gelangen, als der, welcher durch das Gebiet der classischen Sprachen des Alterthums führt? Wahrlich, wenn alle diese Fragen unbedingt bejaht werden müßten (d. h. wenn es keinen andern Weg geben sollte als den durch die alten Sprachen), so würde es um die Tüchtigkeit aller Derer geschehen sein, deren Beruf eine mechanische Vorbereitung erfordert, die nicht bis auf die Jahre der anfangenden Männlichkeit verschoben werden kann, also eine akademische Bildung nicht zulässig macht; welche aber dennoch, um ihrer bedeutenden Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft zu genügen, gründliche Kenntnisse der angewandten, also auch der reinen Mathematik, der mechanischen Physik, der Chemie, der Naturbeschreibung und Naturgeschichte besitzen; welche, um die Gegenwart zu beurtheilen, die Vergangenheit, und wie jene aus dieser hervorgegangen sei, kennen; welche ein durch den Unterricht in der praktischen Philosophie gebildetes, geschärftes und verstärktes Denkvermögen erlangt, richtige Ansichten von den Verhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft im Staate

aufgefaßt, sich die Fertigkeit eines wenn auch nicht schönen rednerischen, doch klaren, wohlgeordneten, bestimmten mündlichen und schriftlichen Ausdrucks erworben, mit einem Worte sich zu einer Stufe der Bildung erhoben haben müssen, deren letzte Ergebnisse denen eines philosophisch-wissenschaftlichen Studiums ähnlich wenn auch nicht gleich seien.“ — Der Zweck einer höheren d. h. wahren Bürgerschule ist: „dem für das Gewerbe bestimmten Schüler eine höhere und eben so formale, nur eine andere Richtung nehmende Bildung zu geben, wie sie der Literat erhält; den Sinn und die Empfänglichkeit für diejenigen Wissenschaften zu wecken, welche die allgemeine Grundlage einer geistvollen, nicht bloß mechanischen angelernten Gewerbsthätigkeit sind; ihn mit den Elementen dieser Wissenschaften zu versorgen und demselben die Bahn zu zeigen, auf welcher er vermittelst des Selbststudiums weiter fortschreiten könne; ihm den Zusammenhang zu eröffnen, in welchem jene Wissenschaften mit dem Leben stehen; seinen Blick zu erheben über die eingeschränkte Gegenwart und die engen Grenzen seiner Provinz; sein Denkvermögen auf alle Weise in Anspruch zu nehmen, auch vermittelst solcher Kenntnisse, welche nicht unmittelbar Brod bringen; doch ihm stets die Richtung auf das Praktische zu geben; endlich nichts weniger zu vernachlässigen als sein Sprachvermögen, insonderheit die Kraft, der Sprache mächtig zu werden, welche ihm angeboren ist.“ — Was sich Reiche von einer in diesem Sinne wirkenden höheren Bürgerschule versprach, läßt folgende Stelle in seiner Rede erkennen: „Die Furcht und Besorgniß darf ich nicht verschweigen, daß Schlessien unaufhaltsam dem Ruin seiner Gewerbe entgegengehe, wenn nicht alle Mittel aufgegeben werden einen lebendigeren, verständigeren und kräftigeren Gewerbesinn rege zu machen, die Trägheit und Gedankenlosigkeit aus ihrer Schlafsucht zu wecken, eine größere Masse von Ideen, Kenntnissen, Ansichten in Umlauf zu bringen, das Nachdenken anzuregen, zu kräftigen; und von diesen Mitteln dürfte vielleicht das ausgezeichnetste und zweckmäßigste die Errichtung einer höheren Bürgerschule sein, doch freilich nur einer solchen, die der großen Aufgabe genüge!“

Der Rector des Magdalenen-Gymnasiums Professor Kluge spricht sich in seiner, auch viel Beachtenswerthes enthaltenden Denkschrift vom 15. Mai 1828 zunächst über den Zweck der höheren Bürgerschule und ihr Verhältniß zum Gymnasio folgendermaßen aus:

„Der Plan eine höhere Bürgerschule ins Leben treten zu lassen, enthält nothwendig eine doppelte Absicht, nämlich: unsere gelehrten Gymnasien ihrer ursprünglichen Bestimmung ganz wiederzugeben und ein neues Bildungsinstitut für Nichtstudirende zu errichten. Beides gründet sich auf

die richtige Beurtheilung des Zweckes einer Gelehrten- und einer Bürgerschule und setzt ihren wechselseitigen Unterschied voraus. Der Zweck eines solchen Gymnasiums ist allseitige Bildung der Jugend durch gelehrte Kenntnisse zur Wissenschaft im Allgemeinen und zu den Fakultätsstudien (Theologie, Rechtskunde, Medizin u. s. f.) insbesondere; die Bestimmung der Bürgerschule besteht in der Unterweisung in denjenigen Lehrgegenständen, welche die Anlage und die Tüchtigkeit für Gewerbe und kunstfertige Beschäftigungen des bürgerlichen Lebens ausbilden und üben. Da bis jetzt die gelehrten Schulen beide Zwecke in sich vereinigen müssen, so ist klar, daß sie keinen von beiden vollkommen erreichen können, und wenn Collisionen entstehen, so werden diese in der Regel zu Gunsten des gelehrten Strebens beseitigt. Sobald aber eine höhere Bürgerschule ins Leben getreten ist, fallen mit einem Male die halben Maßregeln in den gelehrten Gymnasien weg; die beiden Anstalten können das Princip, auf welchem sie ruhen, mit Consequenz durchführen."

Interessant sind die von diesen beiden Directoren entworfenen Lehrpläne. Die Beschränktheit des Raumes hindert uns, sie hier mitzutheilen. Es wird jedoch ohnehin Niemand, den die höhere Bürgerschule interessiert, sie unbeachtet lassen. Wir beschränken uns auf die Mittheilung einiger Stellen aus der ohne Zweifel von Herrn Dr. Kette entworfenen Bekanntmachung, die Eröffnung der Anstalt im Jahre 1816 betreffend, nebst der einiger Notizen des Herrn Verfassers, die zeigen, wie die Idee der wahren höhern Bürgerschule das, was ihrer ersten Gestaltung noch Banaussisches und Polytechnisches anklebte, ohne Weiteres überwunden und verklärt hat. „Die neue Anstalt soll," sagt der Magistrat, „kein Gymnasium, keine Gelehrtenschule werden; sie schließt demnach das Griechische und Hebräische aus ihrem Lehrplane gänzlich aus und führt das Latein nur soweit fort, als es jedem wissenschaftlich gebildeten Manne unerläßlich ist. Eben so wenig aber erzielt sie nur die Bildung eines einzelnen Standes; sie soll nicht bloß eine Gewerbeschule oder eine Handelsschule allein werden, sondern auf alle höheren Berufswege des bürgerlichen Lebens gleichmäßig vorbereiten. Daher verfolgt sie, wenn sie gleich in ihren oberen Klassen auf die verschiedenartigen Berufswege besondere Rücksicht nehmen wird, doch durch alle Klassen das gleiche Ziel, nämlich allgemeine wissenschaftliche Vorbildung. Demnach schließt sie aus ihrem Lehrplane solche Lectionen gänzlich aus, welche nur einen rein empirischen Gehalt ohne geistiges Bildungselement darbieten, nimmt dagegen alle diejenigen Unterrichtsgegenstände auf, durch welche vorzüglich alle edleren Reime des Menschen geweckt, das geistige und sinnliche Auge des Menschen öffnet, der Verstand geübt, das Herz für Wahrheit, Religion und Schön-

heit erwärmt wird. Dadurch wird, hoffen wir, die neue Anstalt für alle Verhältnisse des bürgerlichen Lebens am zweckmäßigsten bilden und vorbereiten.“

Die Unterrichtsgegenstände, welche näher bezeichnet werden, sollen „auf drei Bildungsstufen oder in sechs Klassen gelehrt werden; jede der beiden unteren und der beiden mittleren Klassen einen jährigen Cursus, die beiden oberen zusammen einen Cursus von drei Jahren erhalten, so daß Schüler den vollständigen Cursus der Schule von der untersten Stufe bis zu dem äußersten Ziele derselben in einem Zeitraume von sieben Jahren vollenden können.“ Die Klassen Sexta und Quinta sollen „gleich sehr eine Vorschule für's Gymnasium wie für die höhere Bürgerschule sein,“ so daß der reife Quintaner in die Quarta der einen wie der andern Anstalt eintreten könne. (Dies ist noch heute wünschenswerth, aber nicht der Fall, da die Quinta des Gymnasii mehr Latein, die Quinta der Realschule mehr Französisch treibt. Ref.) Es sollte ferner der Unterricht mit der Tertia einen bestimmten Abschluß nehmen um Derer willen, welche früher in die praktische Berufsthätigkeit eintreten. (Jetzt erscheint es zweckmäßiger, einen solchen relativen Abschluß mit der Quarta zu machen, oder als erste Bildungsstufe die drei Klassen Sexta bis Quarta [„Unter-Realschule“] zu bezeichnen und in der „Ober-Realschule“ [Tertia bis Prima] einen Abschnitt mit der Secunda zu machen oder als zweite Bildungsstufe die Klassen Tertia und Secunda, als dritte die Prima allein zu bezeichnen. Es müssen übrigens alle Klassen Theile eines organisch = gegliederten Ganzen bleiben.) Jener Bekanntmachung vom 15. Juni 1836 zufolge sollte endlich den obern Klassen (Secunda und Prima) „mehr die Einrichtung einer polytechnischen Schule gegeben werden, zwar nicht so, daß dem Realschüler freistehende diese oder jene Lection, wie sie für seinen künftigen Beruf ihm nützlich dünke, zu wählen,“ vielmehr sei „jeder Realschüler verpflichtet, an sämmtlichen Lectionen, die eine allgemeine Bildung bezwecken, theilzunehmen,“ aber derselbe solle „je nach seinem erwählten Berufe in besonderen Lectionen, Berufslectionen, einen auf seinen speziellen Beruf vorbereitenden Unterricht erhalten.“ Man ging hierbei von der Ansicht aus, daß „auf dieser Bildungsstufe sich die Schüler in der Regel schon für bestimmte Berufszweige werden entschieden haben;“ allein diese Voraussetzung hat sich in der Erfahrung nicht gerechtfertigt. Diejenigen Schüler, über deren Beruf früh schon entschieden ist, verlassen in der Regel auch früher die Anstalt; die ihr verbleibenden dagegen wählen sehr häufig ihren künftigen Beruf erst in Folge des für gewisse Lehrfächer besonders gewonnenen Interesses und sind oft nach vollendetem Schulcursus über die

Wahl des Berufs noch nicht entschlossen, wechseln diesen auch später noch. Mitin ist die Rücksichtnahme auf den Beruf auch in den obersten Klassen sehr beschränkt worden. Es gehen den obligaten Lectionen als „fakultative“ Lectionen nur noch Englisch, Polnisch, Freihand-, Linear- und Situationszeichnen, Modelliren, und theilweise Gesang zur Seite. Auch das Latein hatte in der Secunda und Prima nur die Stellung einer „Berufslection“ einnehmen sollen, die Königliche Regierung aber genehmigte dies nicht, als Ostern 1837 die Secunda der höhern Bürgerschule eröffnet wurde. — Endlich wollte man, „damit die Anstalt sich nach jeder Richtung möglichst nützlich erweise, auch jungen Leuten, welche eine Kunst schon praktisch betrieben, sich aber in gewissen Fächern, namentlich in den technischen Fertigkeiten, in Chemie, in den neueren Sprachen noch weiter auszubilden wünschten, gestatten, an diesem Unterrichte Theil zu nehmen; sie sollten nicht als Realschüler, sondern als praktische Schüler eingezeichnet werden.“ Die Anstalt hat nur drei solche „praktische Schüler“ eingezeichnet. Die Zahl der „Realschüler“ wuchs bald auch in den oberen Klassen so sehr, daß ihrem Unterrichte durch jene Einrichtung Eintrag geschehen wäre, und der Bildungszweck gestattete nicht die Vermischung so heterogener Elemente: jene beabsichtigte Einrichtung ward daher aufgegeben.

Aus den Schulnachrichten bemerken wir, daß das neu eingerichtete chemische Laboratorium, circa 1600 Quadratfuß groß, für die gleichzeitige Beschäftigung von 50 Premanern Raum und Apparate darbietet.

Sachsen. Dresden, den 14. April. [Die Katechismus-Examina.] In einer Correspondenz aus Weimar berichtet die „Sächs. Const. Ztg.“ von einem mißglückten Versuche im Großherzogthum Weimar, die Katechismus-Examina mit der erwachsenen Jugend wieder aufleben zu lassen. Dagegen bemerkt das „Dresdener Journal“ unter Anderem: Wir sind nicht in der Lage, beurtheilen zu können, ob und inwieweit jener Artikel seinem ganzen Inhalte nach begründet ist; freuen uns aber, versichern zu können, daß die Verordnung vom Jahre 1854, durch welche im Königreiche Sachsen den Geistlichen die regelmäßige Abhaltung solcher Katechismus-Unterrichtungen mit der erwachsenen Jugend wieder eingeschärft und den Gemeinden diese wichtige Angelegenheit ans Herz gelegt wurde, zwar hier und da wohl auch auf Mißtrauen und Widerstand gestoßen und daher unwirksam geblieben, im Allgemeinen aber, zumal wo die Geistlichen in der rechten Weise die Verordnung ausführten und die Gemeindevorstände Hand in Hand mit den Geistlichen gingen, gut aufgenommen worden und nicht ohne Segen geblieben ist; ja wir könnten eine ziemliche Anzahl Gemeinden namhaft machen, wo tüchtige, liebevolle Geistliche mit pädagogisch-seelsorgerischem Talent in sehr kurzer Zeit die Ansicht der

ganzen Gemeinde zu Gunsten jener christlichen Unterredungen umgestimmt haben. Wenn aber am Schluß jener Correspondenz aus Weimar berichtet wird: „daß unter der Bevölkerung selbst allgemein die Ueberzeugung vorherrsche, daß solche Prüfungen absolut sich nicht mehr mit der Bildung der Zeit und dem Selbstgeföhle der Gemeinden vertrügen,“ so hoffen und wünschen wir, daß unsre Gemeinden vor solcher Selbstüberschätzung und Verkennung der wahren Sachlage auch fernerhin bewahrt bleiben mögen. Ueberall, namentlich in Städten, ist man sehr darauf bedacht, die erwachsene männliche Jugend in Sonntagschulen fortbilden zu lassen, und wir für unsre Person theilen die von manchen Seiten her gegen diese Sonntags- und Fortbildungsschulen erhobenen Bedenken keineswegs, sondern glauben, daß sie, zweckmäßig eingerichtet, — also auch hinsichtlich der Stunden-Zeit und Zahl, — dem kirchlichen Wesen nicht schaden, wohl aber der Jugend wesentlich nützen.

Hannover, 21. April. [Regelung des Volksschulwesens.] Unter dem 31. März ist auf Anordnung des Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten vom hiesigen Consistorium eine wichtige Bekanntmachung zur Regelung des gesammten Volksschulwesens erlassen, die die weitere Ausführung des Schulgesetzes vom 26. Mai 1845 nach denjenigen Seiten hin betrifft, deren Regelung in dem genannten Gesetz dem Ministerium vorbehalten war. Die Bekanntmachung selbst wird von der „Ztg. für Nordb.“ auszüglich mitgetheilt, und zerfällt in 14 Paragraphen. Der §. 1. überläßt die Aufsicht über die Volksschule den Pfarrern. Die Aufsicht erstreckt sich besonders auf die Amtsführung und den Wandel der Lehrer, auf den Unterricht, die Disciplin, den Schulbesuch und das Verhalten der Schule. Der §. 2 bestimmt die den Schulvorständen gebührende Mitwirkung bei der Aufsicht über das Schulwesen. Es soll den Schulvorstehern vom Prediger amtlich in einer Sitzung alljährlich eine vollständige genügende Auskunft über den Zustand des Schulwesens gegeben werden; zu eigener unmittelbarer Einwirkung auf das Dreeschulwesen sind die einzelnen Mitglieder in ihrer Eigenschaft als Vorsteher dagegen nicht befugt. In dem §. 3 werden die Lehrgegenstände bestimmt, und zwar als nothwendige: Religion, Lesen, Rechnen, Schreiben, schriftlicher Gedankenausdruck, Gesang, Weltkunde; als zulässige: Elementargeometrie, Zeichnen, weibliche Handarbeiten. Die §§. 5, 6, 7, 8 und 9 bestimmen die Unterrichtszeit. In der Regel sollen bei ungetheilten Schulen wöchentlich 32, bei Klassenschulen 26, bei Elementarschulen 20 bis 26 Stunden erteilt werden. Halbtagschulen sind nur mit besonderer Genehmigung zulässig. Im §. 10 wird die sogenannte Sommerschule auf dem Lande regulirt. Es soll in jedem Falle im zweiten Sommervierteljahre von Johannis bis

Michaelis täglich Schule gehalten werden, und die Schüler werden zum täglichen Schulbesuch verpflichtet. Wo bisher in diesem Vierteljahr gar kein oder nur ein geringes Schulgeld bezahlt ist, muß künftig für diesen Zeitraum mindestens die Hälfte des für jedes der drei übrigen Vierteljahre (durchschnittlich) zu entrichtenden Schulgeldes gezahlt werden. Die Bestimmungen über die Ferienzeit sind im §. 12 enthalten. Es sollen jährlich zehn Wochen Ferien sein; diese können bei Landschulen auf 13 Wochen verlängert, bei Bürgerschulen auf 8 Wochen verkürzt werden. §. 13 bestimmt, daß der Lehrer nur nach eingeholter Erlaubniß den Unterricht aussetzen darf. Diese Erlaubniß ist nur aus dringenden Gründen und, wenn sie auf mehr als eine Woche sich erstreckt, auf Vorschlag des Pfarrers durch das Ephorat zu ertheilen. Endlich handelt §. 14 von der Aufnahme neuer Schüler, welche jährlich um Ostern und Michaelis geschehen soll. Die Aufnahmetage sind jedesmal wenigstens acht Tage vorher von der Kanzel oder auf sonst geeignete Weise bekannt zu machen.

— 14. Mai. Während die Lehrer früher nur verpflichtet waren, die Schuljugend „insonderheit im Christenthume“ zu unterrichten, heißt es neuerdings auf Anordnung des hiesigen Consistoriums in den Confirmationen, daß die Schuljugend „im Christenthume, und zwar nach der Lehre der evangelisch-lutherischen Kirche, wie solche insonderheit im kleinen lutherischen Katechismus bezeugt wird,“ unterrichtet werden solle.

— [Ueber den Schulgesangbuchstreit] im Donabrückschen laufen seit einiger Zeit Nachrichten durch die Zeitungen. Wie es scheint, hat das Consistorium für die Schulen ein Schulgesangbuch vorgeschrieben, das von den in den Gemeinden üblichen abweicht. Die Abgeordneten verschiedener Schulgemeinden haben laut gedruckten Protocols in Betreff der Schulgesangbuchsache unter anderm beschloffen, die vorhandenen Exemplare des angefochtenen Gesangbuchs factisch zu beseitigen, bei Leichen-Vorsingen das alte Gesangbuch zu gebrauchen, zwar darin nachzugeben, daß die Kinder in der Schule die vom Lehrer vorgeschriebenen Verse nachschreiben und auswendig lernen, aber zugleich dahin zu petitioniren, daß sie das alte Gesangbuch neben dem neuen in der Schule gebrauchen dürfen. Da das Consistorium in seinen Maßnahmen eine einseitige theologische Richtung an den Tag lege, so sollte darauf hingewirkt werden, daß auch das religiöse Bedürfniß der anders denkenden Renitenten befriedigt werde. Auch wurde für nothwendig erkannt, mit allen gesetzlich erlaubten Mitteln der neu-lutherischen Richtung entgegen zu treten. Die früher nach Hannover entsandten Deputirten wurden beauftragt, auch jetzt höheren Orts die erforderlichen Schritte zu thun.

Während nun eine an die protestirenden Gemeinden ergangene Eröffnung des Ministeriums für geistliche und Unterrichts-Angelegenheiten gestattet, daß bei Leichenvorlesungen nicht ferner das vom Consistorium zu Osnabrück eingeführte Schulgesangbuch (das alle Lieder aus dem vorigen Jahrhundert aus seinen Spalten verbannte), sondern das bisherige Gesangbuch zu benutzen sei, verschärft sogleich ein Rundschreiben des Consistoriums die Einführung des erstern in den Schulen wörtlich durch folgende Bestimmungen: „Ungehorsame Kinder, d. h. diejenigen, welche das Schreiben der Lieder nicht gehörig vornehmen, oder die aufgegebenen nicht gebührend memoriren, oder dergl., sind zunächst mit Nachsätzen, Heruntersetzen oder andern gelinden Schulstrafen zu züchtigen. Berufen sich dieselben auf ein diesfälliges Verbot ihrer Eltern, so hat der Lehrer zunächst sich zu überzeugen, daß die fraglichen Eltern von der erfolgten Entscheidung Sr. Maj. des Königs Kenntniß haben, andernfalls diese ihnen mitzuthellen ist. Bei weiterer Fortdauer des Ungehorsams der Kinder sind diese nicht auszuweisen, sondern mit Strafarbeiten zu beschäftigen. Zugleich hat der Lehrer die Namen solcher Eltern aufzuzeichnen und dem weltlichen Kirchenkommissär einzureichen, welcher angewiesen ist, die erforderlichen Schritte zu thun, um unserer Anordnung mit Nachdruck Geltung zu verschaffen.“

Das ist denn freilich ein ganzes Nest von Fehlern und Unrecht, was hier begangen ist.

— [Zwei Taubstummen-Anstalten] sollen nach der D. R. Z. in Stade und Osnabrück errichtet werden.

Oldenburg. Oldenburg, Programm der h. B. Rector L. Mommsen. Abhandlung: Die Kunst des deutschen Uebersetzens.

Anhalt. Bernburg, 7. Mai. [Die Walther'sche Unterrichtsmethode.] Unser Landes-Superintendent Dr. Walther hat seit einigen Jahren eine eigenthümliche Unterrichtsmethode ausgebildet, welche nach und nach in den Schulen des Landes Eingang gefunden, die außerordentlichsten Erfolge in der Entwicklung der lernenden Jugend herbeigeführt und in neuester Zeit die Aufmerksamkeit des preussischen Gouvernements auf sich gelenkt hat. In Folge dessen hat in diesen Tagen der Hauptmann von Kessel in Potsdam, Dirigent der Schulabtheilung des Königl. Lehr-Infanterie-Bataillons zur Ausbildung von Unterofficieren für die Armee, sich hierherbegeben, um eine detaillirte Anschauung der Methode zu gewinnen und seiner vorgesetzten Dienstbehörde darüber Bericht zu erstatten, inwieweit sie für die Militär-Anstalten sich eignen dürfte. Die Unterrichtsmethode stützt sich, der „Anh. Btg.“ zufolge, auf ein militairisches System, die Schüler sitzen schachbrettartig, werden nach Buchstaben genannt und es wird die Unterweisung taktirmäßig vorgenommen.

Aus dieser Nachricht der „*Anh. Ztg.*“ ist denn freilich nicht viel über die „*eigenthümliche Unterrichtsmethode*“ zu entnehmen. Die „*Zeit*“ hat indes wenigstens das noch in Erfahrung gebracht, „*daß diese Methode auf ein folgerechtes, systematisches Ineinandergreifen der Lehrpenfa basirt, wodurch ein leichteres Aneignen und Behalten ermöglicht wird.*“

Großh. Sachsen. Weimar, 30. April. [Zum Bau des Realgymnasiums in Eisenach] sind vom Landtage 15,000 Thlr. bewilligt. Die Vereinigung der beiden Gymnasien in Weimar und Eisenach ist vom Landtage abgelehnt, die Vereinigung des Seminars in Eisenach mit dem in Weimar beschlossen.

— 16. April. Der Gemeinderath hat beschlossen: die Ernennung des Directors des in Weimar von der Stadt zu gründenden Realgymnasii steht der Staatsregierung zu; der Gemeinderath hat das Recht, vor Vollziehung dieser Ernennung die ihm gegen Lehre, Gaben oder Wandel des zu Ernennenden etwa begehenden Bedenken der Staatsregierung mitzutheilen.“

— 1. Juli. [Die Umgestaltung des Volksschulwesens], die Schulrath Lauckhardt in Frankfurt als nahe bevorstehend bezeichnet, wird wohl in kurzer Zeit bei uns den Reigen eröffnen. Es hat der genannte Pädagog und Rath im Staats-Ministerium seine auf Concentration des Volksschul-Unterrichts und auf die Selbstthätigkeit der Jugend gerichteten Principien der inländischen Lehrerwelt besonders durch seine Schulblätter nahe gelegt und wohl schon größtentheils zum Verständnisse gebracht. Da diese Principien auch die Zustimmung des Großherzogs gefunden haben, so steht deren praktische Durchführung wohl nicht mehr in Frage. (Fr. Z.)

— Das Programm 1857. des Gymnasiums enthält die Antrittsrede des Directors Dr. Heiland.

— Eisenach. Real-Gymnasium. Dir. Dr. Köpp. Programm 1857. Abhandlung: Geognostische Beschreibung der Umgegend Eisenachs. Von Prof. Dr. Senft.

Sachsen-Coburg-Gotha. Gotha, Realgymnasium, Director Schulrath Looff. Abhandlung: über Aschams Leben und Schriften. Von Kirsten.

Ad vocem Realgymnasium die Notiz für Herrn Th. Detsner u. daß in der That Schüler der Realgymnasien in Gotha, Eisenach, ganz abgesehen von dem Berliner Realgymnasium, Naturwissenschaften, Mathematik, Cameraalia u. auf Universitäten studiren, und daß diese Anstalten „*Realschulen mit dem Recht der Entlassung zur Universität*“ sind.

E. Personalchronik.

Preußen. Kroll, Caplan in Arnberg, zum Reg.- und lath. Schulrath.

Dr. Rühle, Priv.-Docent in Breslau, zum a. o. Professor in der med. Fac. — Dr. C. J. Becker, a. o. Prof. in Halle, zum o. Prof. in der jur. Fac. der Univ. Greifswald. — Dr. Hahn, Priv.-Doc. in Breslau, zum a. o. Prof. in der ev. th. Fac. der Univ. daselbst. — Dr. Cohn, Priv.-Doc. in der philos. Fac. in Breslau, zum Prof. — Dr. Weber, Priv.-Doc. in Bonn, zum a. o. Prof. in der med. Fac. — Dr. Reintens, a. o. Prof. in Breslau, zum o. Prof. in der lath. theol. Fac. — Dr. Vergl, a. o. Prof. an der Univ. Freiburg, zum o. Prof. in der phil. Fac. in Halle. — Dr. Schulze, a. o. Prof. in Jena, zum o. Prof. in der jur. Fac. in Breslau.

Dr. Hildebrandt, Prof. am G. in Dortmund, zum Dir. — Dr. Schmidt, Oberl. am Pädag. U. L. Jr., zum Dir. des G. in Herford. — Dr. Zinzow, Prof. am G. in Stargard, zum Dir. des G. in Wehlar. — Haffe, L. am Sem. in Weiskensfeld, zum Dir. des ev. Sem. in Mörs. — Dr. Lucas, Rector am G. in Warendorf, zum Dir. — Dr. Bromig, Prof. am G. in Burgsteinfurt, zum Dir. — Dr. Reineke, Dir. des J. G. in Berlin, beim Ausscheiden aus dem Dienst zum Geh. Reg.-Rath.

Professoren: Varentin, vom t. Realg. in Berlin, an die städt. Gewerbeschule daselbst. — Wagner, Pror. am G. in Anclam. — Dr. Boner, Oberl. am G. in Münster. — Dr. Peisker, Oberl. an der königl. Realsch. in Berlin. — Wolfart, Ditsfurt, Oberl. am Domg. in Magdeburg.

Oberlehrer: Padrod, von Raczed, am G. zu Groß-Glogau. — Dr. Muschade, Dr. Heinrichs, an der königl. Realsch. in Berlin. — Stödel, von der h. B. zum h. G. in Breslau, an die h. B. in Görlitz. — Reichardt, am G. in Ratibor. — Kombrink, vom Prog. in Rheine, an das G. in Warendorf. — Dr. Ederz, Feld, am F. W. G. in Cöln. — Dr. Fleischer, vom G. in Cleve, an das F. G. in Berlin. — Dr. Schmidt, Dr. Essen, am G. in Stargardt.

Ord. Lehrer: Dr. Wehrenpennig, vom J. G. in Berlin, am F. G. daselbst. — Hirschfelder, vom G. in Gleiwitz, an das G. in Groß-Glogau. — Dr. Seidel, vom Allst. G. in Königsberg i. P., an die Realsch. in Colberg. — Dr. Schöne, an die Realsch. in Elberfeld. — Fassbender, an die Realsch. in Barmen. — Wex, an das G. in Dortmund. — Knappe, zum Coll. am Domg. in Merseburg. — Dr. Baumeister, an das G. in Elberfeld. — E. Sägers und Dr. Reichenbach, an die Realschule in Colberg. — Born, an die h. B. in Cüstrin. — Dr. Bernhard, Rosbund, Zählung an das F. W. G. in Berlin. — Dr. Münchhoff, Dr. Bloß, an die Realsch. in Berlin. — Dr. Storch, am G. in Ratibor. — Dr. Franz, Dr. Simon, am Berl. G. zum Gr. Al. — Stubenvoll, an der h. B. in Görlitz. — Dr. Superz, an G. in Cösfeld. — Dr. Krause, zum Coll. an der F. W. Schule in Stettin. — Dr. Vogel, von der h. B. in Mühlheim, an die h. B. in Barmen. — Faber, am G. in Herford. — Quapp, am G. in Minden. — Conrad, an der h. B. in Brandenburg. — Hochdaneßky, an die h. B. in Magdeburg. — Schmedebier, von der Gewerbesch. in Bielefeld, an die h. B. in Elberfeld. — Kabe, vom G. in

Salzwedel an das G. in Delz. — Michael, Bilz, am G. in Lorgau. — Dr. Koch, Adj. am Päd. in Putbus, an die Ritter-Tab. in Brandenburg. — Menzel, von der Stadtsh. in Ohlau, am G. in Ratibor. — Perschmann, vom G. in Dortmund, an die h. B. in Nordhausen. — Belker, am G. in Warendorf. — Dr. Döbbelin, an die Doroth. h. B. in Berlin. — Ortman, am Pädag. in Magdeburg. — Schulz, von der h. B. in Bromberg, an das G. in Hohenstein. — Dehmke, Lehrer in Jassow, zum L. am ev. Sem. in Cammin. — Heil, vom Sem. in Berlin, zum Oberl. in Drossig. — Brähmig, zum Musiklehrer in Drossig. — Müller, zum o. L. am Sem. in Bunzlau.

Geschlossen den 12. August.

IV. Archiv des Schulrechts.

Schweiz. [Gesetz über die Sekundarschulen des Kantons Bern.] Der große Rath des Kantons Bern, in Betrachtung:

1) daß die bestehenden Sekundarschulen im Kanton Bern an wesentlichen Mängeln leiden, und namentlich ein harmonisches Zusammenwirken derselben unter sich und mit den andern öffentlichen Bildungsanstalten fehlt;

2) daß dieselben für die Bevölkerung aller Landestheile, besonders aber für diejenigen größerer Ortschaften ein wesentliches und von Tag zu Tag dringenderes Bedürfnis geworden;

3) daß daher eine angemessene Umgestaltung des Sekundarschulwesens zur gebieterischen Nothwendigkeit erwachsen ist;

gestützt auf das Gesetz über die Organisation des Schulwesens; — auf den Antrag der Erziehungsdirektion und des Regierungsrathes, beschließt;

A. Errichtung und Unterhaltung der Sekundarschulen.

§. 1. Sekundarschulen können von einer Genossenschaft von Privaten, von einer oder von mehreren zu diesem Zwecke sich vereinigenden Gemeinden errichtet werden.

§. 2. Der Staat theilt sich bei der Leitung und Unterhaltung der Sekundarschulen nach Vorschrift dieses Gesetzes.

§. 3. Der Regierungsrath wird bestimmen, welche Sekundarschulen vom Staat unterstützt werden sollen. Er hat dabei die Bedürfnisse der verschiedenen Landestheile, die bereits bestehenden Anstalten der Art und die materiellen Leistungen der Privaten oder Gemeinden zu berücksichtigen.

§. 4. Die Kosten der Sekundarschulen werden bestritten:

a. aus den freiwilligen oder vertragmäßigen oder gesetzlichen Beiträgen der Privaten, Gemeinden oder Bezirke;

- b. aus den Schulgeldern;
- c. aus den Zinsen allfälliger dazu bestimmter Fonds;
- d. aus den jährlichen Beiträgen des Staats.

§. 5. Private und Gemeinden, welche für ihre Sekundarschulen die Unterstützung des Staates verlangen, haben sich, wosern nicht besondere Verträge etwas anderes bestimmen, zu folgenden Leistungen zu verpflichten:

- a. eines zweckmäßigen Lokals, nebst dessen Unterhaltung, Beheizung und Beleuchtung;
- b. des nöthigen Schulgeräths;
- c. der für den Gemeingebrauch bestimmten Lehrmittel, nebst den nöthigen Apparaten, Sammlungen, Bibliotheken u. s. w.;
- d. der Einrichtungen für das Turnen;
- e. der Bestreitung der Verwaltungskosten, überhaupt alles zum guten Fortgang des Unterrichts Nothwendigen;
- f. der Befoldung der Lehrer, soweit sie nicht durch den Staatsbeitrag oder aus dem Ertrage allfälliger Schulfonds bestritten werden können.

Der Regierungsrath kann sich jedoch zur Leistung fixer Beiträge anstatt jener Erfordernisse in dem Sinne mit den Betreffenden verständigen, daß jene erstern diesen letztern möglichst entsprechend seien.

§. 6. Die Erfüllung obiger Leistungen, sowie sonstiger Vorschriften bezüglich der Geseze und Verordnungen muß auf wenigstens 6 Jahre gesichert sein. — Die Eröffnung der Schule darf erst geschehen, wenn bei Schulen mit einem Lehrer wenigstens 15, bei solchen mit zwei Lehrern wenigstens 30 Schüler zum Eintritt bereit sind.

§. 7. Da, wo es unthunlich ist, in der nämlichen Sekundarschule die Mädchen sammt den Knaben zu unterrichten, können auch Sekundarschulen für Mädchen vom Staate unterstützt werden. Für diese Schulen gelten dann gleichfalls die Bestimmungen dieses Gesetzes, insoweit diese auf Mädchenschulen anwendbar sind. — Auf Unterstützung des Staates haben sie jedoch nur dann Anspruch, wenn eine Fortbildungsklasse zur Bildung von Primarschul- und Arbeitsschullehrerinnen mit ihnen verbunden ist.

§. 8. Der Staat übernimmt in der Regel die Hälfte der Befoldung der angestellten Lehrer für die Zeit, auf welche eine Sekundarschule nach §. 6 gesichert ist. — Er behält sich dafür die Verfügung über wenigstens zwei Freiplätze vor, welche vorzüglich an Seminarpräparanden vergeben werden sollen.

§. 9. Die im vorhergehenden Paragraphen in Aussicht gestellte Staatsunterstützung soll jedoch nur an solche Sekundarschulen geschehen, für welche der Ertrag der in §. 4 litt. a, b und c bezeichneten Einnahmequellen zum Unterhalt nicht genügt; derselbe soll überdies in billigem Verhältniß zum

Ertrag jener Einnahmequellen stehen. — Wo bei bestehenden Sekundarschulen die vorgeschriebenen und eingegangenen Bedingungen nicht erfüllt werden, kann der Regierungsrath den Staatsbeitrag verweigern. — Sollte jedoch bei einer bereits bestehenden Schule die Schülerzahl vorübergehend unter die gesetzliche Zahl sinken, so ist gleichwohl der Staatsbeitrag nicht zu entziehen.

§. 10. In der Regel soll der einer Sekundarschule nach §. 8 zukommende Staatsbeitrag nur für Sekundarschulen mit mehreren Lehrern verabreicht werden. — Solche mit bloß einem Lehrer sollen nur da unterstützt werden, wo die Verhältnisse, namentlich die geographische Lage bei beschränktem Vermögen einer Gegend die Anstellung mehrerer Lehrer unmöglich machen.

B. Der Unterricht.

§. 11. Die Unterrichtsgegenstände der Sekundarschulen sind: a) allgemein verbindlich für beide Arten derselben: Religion, deutsche Sprache, französische Sprache, Mathematik, nebst Anleitung zur Buchhaltung, Naturkunde, mit besonderer Rücksicht auf Landwirthschaft und Gewerbe, Geographie, Geschichte, vorzugsweise vaterländische, Schönschreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen; b) nur für Progymnasien verbindliche: lateinische Sprache, griechische Sprache; c) bloß zulässige für beide Arten: englische Sprache, italienische Sprache, Waffenübungen; d) für die Realschulen bloß zulässige: lateinische und griechische Sprache. — Mädchen können von Gegenständen, die nicht wesentlich in ihren Bildungskreis gehören, dispensirt werden.

C. Die Schüler.

§. 12. In eine Sekundarschule sollen nur solche Schüler aufgenommen werden, die durch eine Prüfung sich ausgewiesen haben, daß sie hiezu die nach dem Lehrplan nothwendigen Vorkenntnisse besitzen. — Ebenso soll rücksichtslos darauf gehalten werden, daß nur solche Schüler aus einer untern Klasse in eine höhere befördert werden, welche durch eine wohlbestandene, strenge Prüfung die zum Eintritt in die betreffende Klasse nöthige Vorbildung erlangt haben. — Die Aufnahme geschieht in der Regel nach zurückgelegtem zehnten Altersjahr.

§. 13. Wo Schulgelder gefordert werden, sollen dieselben in der Regel jährlich Fr. 60 für den Schüler nicht übersteigen. — Jeder Schüler hat zur Anlegung eines Sekundarschulfonds eine Aufnahmegebühr von Fr. 5 und bei jeder Promotion einen Beitrag von Fr. 2 zu leisten. — Privaten oder Gemeinden, welche für ihre Sekundarschule die Unterstützung des Staates genießen, haben jedoch außer den vom Staate für sich vorbehaltenen zwei Freistellen (§. 8) auf je 30 Schüler wenigstens zwei ganze oder vier

halbe Freistellen zu errichten, welche jedoch auch als Halb- oder Viertel-Freistellen vergeben werden können.

§. 14. Die Sekundarschüler sind zum fleißigen Besuch der Schule verpflichtet. — Alle nach Mitgabe der reglementarischen Vorschriften nicht hinlänglich entschuldigtem Versäumnisse derselben sind mit einer im Reglement zu bestimmenden Buße zu Handen des Schulfonds zu belegen. — Solche, welche die Schule so unfleißig besuchen, daß dadurch ihr Fortschreiten mit den andern Schülern der Klasse gehindert wird, können durch die betreffende Schulkommission ausgewiesen werden, haben aber gleichwohl das Schulgeld für das laufende Schulhalbjahr zu bezahlen.

D. Die Lehrer.

§. 15. Die Zahl der Lehrer an den bisher unter den Namen Pro-gymnasien und Kollegien bekannten Sekundarschulen wird der Regierungsrath bestimmen und dabei möglichst den bisherigen Verhältnissen Rechnung tragen. — Diejenige an den übrigen Sekundarschulen richtet sich nach dem Bedürfniß der Gegend und nach der Zahl der Schüler in folgendem Verhältniß: 1 Lehrer auf 15 – 30 Schüler; wenigstens 2 Lehrer auf 30 bis 60 Schüler; wenigstens 3 Lehrer auf 60 – 100 Schüler; wenigstens 4 Lehrer auf 100 u. s. w.

§. 16. Die definitive Anstellung der Lehrer geschieht nach erfolgter öffentlicher Ausschreibung und nach Anhörung der betreffenden Schulkommission durch den Regierungsrath. — Die Amtsdauer der definitiv angestellten Lehrer richtet sich nach der Zeit, für welche der Bestand der Schule gesichert ist.

§. 17. Bewerber, welche noch nicht im Besitze eines Patents für Secundarlehrer sind, haben in der Regel eine Prüfung zu bestehen. — Bei bereits patentirten genügt eine Probelection. — In beiden Fällen kann eine Probezeit verlangt werden. — Notorisch tüchtige Männer können mit Genehmigung des Regierungsraths berufen werden.

§. 18. Wo Schulfreunde an einer Secundarschule Unterricht in einzelnen Fächern erteilen wollen, ist die Bewilligung der Erziehungsdirection einzuholen.

§. 19. Wird der Lehrer zu einer andern Stelle befördert, oder will er aus andern Gründen seine Stelle aufgeben, so soll er hiervon der Schulkommission wenigstens zwei Monate vor Anfang eines neuen Schulhalbjahrs Kenntniß geben, und seiner Stelle noch bis Ende des laufenden vorstehen. — Wo jedoch besondere Verhältnisse es wünschenswerth machen, kann die Erziehungsdirection Ausnahmen gestatten.

§. 20. Die Besoldung der Hauptlehrer ist nach den Verhältnissen der Localität, nach der Tüchtigkeit derselben, ihrer Stellung in den Klassen

und nach der Bedeutung des Lehrfaches und der Zahl der öffentlichen Unterrichtsstunden auf den Antrag der betreffenden Schulcommission durch den Regierungsrath zu bestimmen. — Sie beträgt für die wöchentliche Unterrichtsstunde eines Hauptlehrers an einer Secundarschule mit humanistischem Unterricht (bisherige Progymnasien und Collegien) jährlich wenigstens Fr. 60 und darf für keinen Lehrer einer Secundarschule unter Fr. 30 fallen.

§. 21. Als Hauptlehrer sind diejenigen Lehrer anzusehen, welche zu einem angemessenen Unterricht auf den höhern Stufen eines wissenschaftlichen Lehrfaches in gewissem Maße der gesammten Wissenschaft desselben Meister sein müssen; als Hülfslehrer theils diejenigen, welche nur in den Anfangsgründen eines wissenschaftlichen Lehrfaches, theils nur in Fertigkeiten unterrichten, was entweder ganz, wie beim Schreiben und Turnen, oder doch noch überwiegend, wie beim Zeichnen und Singen, bloßes technisches Einüben ist.

§. 22. Die Secundarlehrer sind verpflichtet, gegen eine angemessene Entschädigung außer der gewöhnlichen Schulzeit in zwei bis drei geeigneten wöchentlichen Stunden den Lehrlingen und jüngern Genossen des Handwerkerstandes besondern Unterricht in jenen Schulfertigkeiten und Kenntnissen zu ertheilen, welche für die Handwerkerbildung vorzugsweise von Bedeutung sind. — Näheres darüber bestimmt der Regierungsrath.

§. 23. Wenn ein Secundarlehrer zu einem nicht obligatorischen Amte berufen wird, so zeigt er dieses dem Inspector zu Händen der Erziehungsdirection an, welche auf eingeholten Bericht der Secundarschulcommission zu entscheiden hat, ob dasselbe mit dem Schulamte vereinbar sei.

E. Schluß- und Uebergangsbestimmungen.

§. 24. Die weiter nothwendigen nähern Bestimmungen über die Secundarschulen, namentlich über die Zahl der Klassen, der anzustellenden Lehrer, der Jahreskurse, der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die Ferien; über Urlaub, Stellvertretung, die besondern Pflichten und Rechte der Lehrer; über das Prüfungswesen der Schüler und die Schuldisciplin wird der Regierungsrath feststellen.

§. 25. Alle mit diesem Gesetz im Widerspruch stehenden Gesetze und Verordnungen, namentlich das Gesetz über die Secundarschulen vom 12. März 1839, der §. 2 des Decrets vom 4. December 1844, soweit er auf das Collegium von Delsberg Bezug hat, sowie auch die auf diese Anstalt bezüglichen weitem Bestimmungen sind aufgehoben, letztere jedoch erst dann, wenn die im §. 5 dieses Gesetzes vorgesehene Verständigung erfolgt sein wird. — Endlich ist auch außer Kraft erklärt das Decret vom 24. November 1845, betreffend ein Progymnasium für den französisch-reformirten Theil des Jura.

§. 26. Dieses Gesetz tritt am 1. October nächstkünftig in Kraft. Auf diesen Tag sind sämmtliche Lehrstellen an den Sekundarschulen, Progymnasien und Collegien vakant erklärt.

Bern, den 26. Juni 1856.

[Gesetz über die Kantonschulen des Kantons Bern.]

Der große Rath des Kantons Bern in Betrachtung:

1) daß wie die strengwissenschaftliche Bildung selbst als nothwendiges Erforderniß zu den wichtigsten Einrichtungen in einem Staate, so auch die zu jener unentbehrliche Vorbildung der Jugend im nächsten und höchsten Interesse des Staates liegt;

2) daß die bestehenden sogenannten Progymnasien und Collegien diese unentbehrliche Vorbildung nicht vollständig leisten;

3) daß die zu solcher Bildung Befähigten im ganzen Lande zerstreut und ihrer in den einzelnen Bezirken zu wenige sind, als daß entweder den Lehrern zugemuthet werden dürfte, die Kosten solcher wissenschaftlichen Vorbildungsanstalten zu tragen oder der Staat für zweckmäßig erachten könnte, mehrere solcher Bezirksanstalten zu gründen;

4) daß daher äußere Verhältnisse gebieten, aber auch innere Gründe dafür sprechen, daß wenigstens an einer Anstalt in jedem der beiden Kantonsheile für die sichere Erlangung jener unentbehrlichen Vorbildung zu wissenschaftlichen Studien gesorgt sei;

auf den Antrag der Erziehungsdirection und des Regierungsrathes, gestützt auf das Gesetz über die Organisation des Schulwesens; beschließt:

I. Allgemeine Bestimmungen über die Kantonschulen.

A. Errichtung und Unterhalt derselben.

§. 1. Der Staat errichtet die im Gesetz über die Organisation des Schulwesens vorgesehenen Kantonschulen.

§. 2. Die bisher der Kantonalschule in Bern und dem Collegium in Pruntrut zufolge gesetzlicher oder sonstiger verpflichtender Bestimmungen zugeflossenen Einkünfte, rühren dieselben her von besondern Fonds oder irgend welchen Leistungen der Gemeinden, sollen auch in Zukunft den neu organisirten Kantonschulen in Bern und Pruntrut zugesichert sein. — Der Regierungsrath wird mit den beiden Gemeinden über die denselben nach Billigkeit anzumuthenden weiteren Leistungen an die ausgedehnten Anstalten die geeigneten Uebereinkünfte abschließen. — Alle übrigen Kosten der Kantonschulen trägt der Staat.

B. Unterrichtsgegenstände.

1. Literaturabtheilung.

§. 3. Die Unterrichtsgegenstände an derselben sind: Religion, Lateinische Sprache, Griechische Sprache, Hebräische Sprache, Deutsche Sprache

und Litteratur, Französische Sprache, Geschichte und Geographie, Arithmetik und Buchhaltung, Geometrie, ebene und räumliche, Algebra, Trigonometrie, ebene und sphärische, analytische Geometrie, Naturgeschichte, der mechanische Theil der Physik, Schönschreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen und militärische Uebungen.

2. Realistische Abtheilung.

§. 4. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Deutsche Sprache und Litteratur, Französische Sprache und Litteratur, Englische Sprache und Litteratur, Italienische Sprache und Litteratur, Geschichte und Geographie, Mathematik, (Arithmetik bis zum fertigen Gebrauch der Logarithmen und vereint mit positiven Kenntnissen aus der Handelswissenschaft und mit Buchhaltung, Algebra bis zur Theorie der Gleichungen höherer Grade mit einer Unbekannten; gründliche Kenntniß der logarithmischen Functionen,) Elementargeometrie, vollständig, Trigonometrie, vollständig, analytische und darstellende Geometrie, elementare Mechanik, geometrisches Zeichnen und Tuschzeichnen, Geodäsie, verbunden mit praktischen Uebungen, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen und militärische Uebungen.

C. Die Schüler.

§. 5. Die Aufnahme in eine Kantonschule ist in der Regel erst nach zurückgelegtem zehnten Altersjahr und nach wohlbestandener Prüfung über die nach dem Lehrplan nothwendige Kenntniß und Vorbildung zu gestatten. Ueber Ausnahmefälle hat die Kantonschulcommission auf den Bericht der Lehrerversammlung zu entscheiden. — Ebenso soll rücksichtslos darauf gehalten werden, daß nur solche Schüler aus einer untern in eine höhere Klasse befördert werden, welche durch eine wohlbestandene strenge Prüfung die zum Eintritt in eine höhere Klasse nöthige Kenntniß und Vorbildung erlangt haben. — Die Schüler, welche auch bei einer zweiten Prüfung zur Beförderung in eine höhere Klasse durchfallen, haben, entschuldigende Fälle vorbehalten, aus der Kantonschule zu treten.

§. 6. Die Schüler der litterarischen und realistischen Abtheilung der Kantonschule haben je nach der Abstufung der Klassen ein monatliches Schulgeld von 5 bis 10 Franken zu entrichten. — Ueberdies hat jeder Schüler zur Anlegung eines Fonds für die Kantonschule ein Eintrittsgeld von 6 Franken und bei jeder Promotion ein Unterhaltungsgehalt von 3 Franken zu entrichten.

§. 7. Diejenigen, welche wenigstens 2 Jahre als Schüler der drei obersten Klassen einer der Abtheilungen der Kantonschule an den militärischen Uebungen Theil genommen haben, sind von demjenigen Unterrichte enthoben, den nach §. 77 des Gesetzes vom 17. Mai und 18. October 1852 die Rekruten erhalten sollen.

D. Die Lehrer.

§. 8. Die definitive Anstellung der Lehrer der litterarischen und realistischen Abtheilung geschieht nach öffentlicher Ausschreibung, entweder in Folge einer öffentlichen Prüfung oder bei Männern von anerkannter Tüchtigkeit und Fähigkeit in der Weise bloßer Berufung nach Anhörung der Kantonschulcommission auf Antrag der Erziehungsdirection durch den Regierungsrath.

§. 9. Die Anstellung der Lehrer geschieht in der Regel auf eine Amtsdauer von 10 Jahren, und mit Anspruch auf einen Ruhegehalt von wenigstens $\frac{1}{3}$ ihrer Besoldung, auf den Fall, daß sie nach 20 Dienstjahren durch Alter oder andere unverschuldete Ursachen außer Stande wären, ihre Pflichten zu erfüllen. Der Regierungsrath entscheidet über die Berechtigung zum Ruhegehalt, sowie über den Betrag desselben. — Derselbe ist befugt, durch schriftlichen Vertrag außer obigen auch andere auf das Dienstverhältniß bezügliche Punkte festzustellen. — Soweit durch schriftlichen Vertrag die Dienstverhältnisse nicht speciell bestimmt werden, gelten die Bestimmungen einschlagender Gesetze.

§. 10. Will ein Lehrer seine Stelle aufgeben, so soll er hiervon der Kantonschulcommission wenigstens zwei Monate vor Anfang eines neuen Schulhalbjahres Kenntniß geben, und seiner Stelle noch bis Ende des laufenden vorstehen. — Wo jedoch besondere Verhältnisse es wünschenswerth machen, kann die Erziehungsdirection Ausnahmen gestatten.

§. 11. Die jährliche Besoldung ist nach den im §. 20 des Secundarschulgesetzes bezeichneten Gesichtspunkten zu bestimmen, und beträgt insbesondere für die wöchentliche Stunde eines Lehrers der oberen Klassen nicht minder als 120 Franken, für die Lehrer der untern Klassen nicht minder als 90 Franken, für die Lehrer des Zeichnens, Schreibens und Singens an allen Klassen nicht minder als 75 Franken.

II. Besondere Bestimmungen über die Kantonschulen.

A. Ueber diejenige in Bern.

§. 12. Mit der litterarischen und realistischen Abtheilung der Kantonschule in Bern soll wie bisher eine Kantonal-Elementarschule ein Ganzes bilden.

§. 13. Diese Kantonal-Elementarschule hat in vier Jahrescursen die hiezu befähigten Kinder vom schulpflichtigen Alter an in den Fächern des Primarunterrichts soweit vorzubereiten, daß sie bis zum 10. Altersjahr alles Das gründlich erlernt haben, was nach dem allgemeinen Schulplan für den Eintritt in die litterarische oder realistische Abtheilung der Kantonschule gefordert werden muß.

§. 14. Von den vier Lehrern der Kantonal-Elementarschule ist einer der Oberlehrer und Vorsteher der Anstalt, die drei übrigen die Unterlehrer oder Gehülfen desselben. Ersterer wird nach Anhörung der Kantonschul-Commission auf Antrag der Erziehungsdirection vom Regierungsrathe auf sechs Jahre gewählt; die Anstellung der drei Gehülfen des Oberlehrers und Vorstehers geschieht unter Vorbehalt jährlicher Bestätigung auf Antrag des Vorstehers und der Kantonschulcommission durch die Erziehungsdirection.

§. 15. Die jährliche Besoldung des Oberlehrers, der zugleich Vorsteher der Anstalt ist, beträgt nicht weniger als 2000 Franken, die jährliche Besoldung der drei Unterlehrer wenigstens 40 Franken für die wöchentliche Unterrichtsstunde.

§. 16. Die Schüler der Elementarschule haben wie diejenigen der beiden andern Abtheilungen der Kantonschule zur Anlegung eines Kantons-Schulfonds ein Eintrittsgeld von 6 Franken und bei jeder Promotion ein Unterhaltungsgeld von 3 Franken zu entrichten. Das monatliche Schulgeld für alle vier Klassen beträgt wenigstens 3 Franken.

B. Ueber diejenige in Pruntrut.

§. 17. Der Regierungsrath ist befugt, den eigenthümlichen Verhältnissen des Jura, namentlich in Bezug auf Unterrichtsgegenstände, Klassen, Beiträge der Schüler Rechnung zu tragen.

III. Schluß und Uebergangsbestimmungen.

§. 18. Die weiter nothwendigen nähern Bestimmungen über die Kantonschulen, namentlich über die Zahl der Klassen, der anzustellenden Lehrer, der Jahrescurse, der wöchentlichen Unterrichtsstunden; die Ferien; über Urlaub, Stellvertretung, die besondern Pflichten und Rechte der Lehrer; über das Prüfungswesen der Schüler und die Schuldisciplin wird der Regierungsrath feststellen.

§. 19. Alle mit diesem Gesetz im Widerspruch stehenden Gesetze und Verordnungen, namentlich das Reglement für die Akademie und Schulen in Bern vom 20. und 21. Juni und 1. October 1821, die Bestimmungen des Gesetzes vom 14. März 1834, soweit sie auf das höhere Gymnasium Bezug haben, sind aufgehoben; ebenso das Dekret vom 4. December 1844, soweit es auf das Collegium von Pruntrut Bezug hat.

§. 20. Dieses Gesetz tritt am 1. October nächstkünftig in Kraft. Auf diesen Tag sind sämtliche Lehrerstellen an den Kantonalmittelschulen in Bern vakant erklärt.

Bern, den 23. Juni 1856.

V. Pädagogische Bibliographie.

C. II. Dr. F. Robolsky, Oberlehrer an der Fr. W. Schule in Stettin, Guillaume-le-Conquérant. Aus Aug. Thierry's Histoire de la Conquête de l'Angleterre par les Normands mit Einleitung und Noten zum Schulgebrauch herausgegeben. Berlin, Renger. 216 S.

Dr. R. Schwalb, Bibliothèque choisie de la littérature en française prose. Tome I. Discours sur l'histoire de la révolution d'Angleterre par M. Guizot. 82 S. 6 Sgr. Tome II. Histoire de Charles I. depuis son avènement jusqu'à sa mort par M. Guizot. Tome III. Lettres et Poésies de Frédéric le Grand. I. 228 S. 15 Sgr. Essen, Bädeler.

Dr. Mager, Deutsches Elementarwerk. Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürger- (Real-)schulen, Institute u. s. w. 1. Theil. Deutsches Lesebuch. 1. Band. 9. Auflage XX u. 349 S. 16 Sgr. 2. Band. 7. umgearb. und verm. Aufl. XVII u. 410 S. 20 Sgr. 3. Band. 4. Aufl. XXIV u. 832 S. 1 Thlr. 18 Sgr. Stuttgart, Cotta.

C. III. F. Marggraff, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. 3. verb. Auflage. Berlin, Dehmgie. 104 S.

C. V. Dr. Th. Friedleben, Lehrer an der Mittelschule in Frankfurt a. M., Hülfsbuch zum Unterricht in den Haupttheilen des kaufmännischen Rechnens, für den Schul- und Privatgebrauch. Frankfurt a. M., Sauerländer. 136 und 36 S. 21 Sgr.

C. VI. Dr. J. Erüger, Grundzüge der Physik mit Rücksicht auf Chemie und mit besondrer Hervorhebung der neuesten Entdeckungen, als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe methodisch bearbeitet. 5. verb. Aufl. Erfurt, Körner. 180 S. 15 Sgr.

C. VII. Dr. H. Burmeister, Professor an der Univ. Halle, Grundriß der Naturgeschichte. Für Gymnasien und höhere Bürgerschulen entworfen. 9. Aufl. Berlin, Reimer. 196 S.

R. Koppe, Professor am G. zu Soest, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. 2. verb. Aufl. Essen, Bädeler. 181 S.

C. VIII. G. W. Körner, Urania. oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutschlands Organisten, Volksschullehrer u. 14. Jahrgang. Erfurt, Körner. 12 Nummern à 1 Bogen 1/2 Thlr.

M. Kloss, Dir. der K. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunst. Freie Hefte für Erziehung und Gesundheitspflege. 2. Band, Heft 1-4. 388 S. Dresden, Schönfeld. 2 Thlr.

Polkorny, Zweiter Unterricht im Schön- und Schnell Schreiben. 1. und 2. Heft à 4 Sgr. 6 Bd. Brünn, Winitzer.

Derselbe, 17 Vorlagen zu Prüfungsschriften für Unterreal-, Haupt- und Volksschulen, geh. 12 Sgr. Brünn, Winitzer.

Ch. F. Rind, 36 Nachspiele für die Orgel. 2. Aufl. besorgt durch W. Greef in Moers. Essen, Bädeler. 78 S. 4to.

J. Schaublin, L. an der Realschule in Basel, Lieder für Jung und Alt. 2. verm. Aufl. 160 S. 8 Sgr. Basel, Bahnmeier.

J. Ged und L. Erd, Frische Lieder und Gesänge für gemischten Chor. Zum Gebrauch auf Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten. In 3 Hefen. Essen, Bädeler. 1. Heft 48 S. 5 Sgr.

J. und L. Erd und W. Greef, Siona. Choräle und andere religiöse Gesänge in alter und neuer Form für höhere Schulen und Singvereine. Essen, Bädeler. 2. Heft, 35 vier- und fünfstimmige Gesänge enthaltend. 32 S. 4 Sgr.

C. IX. Dr. R. Bobertag, Das evangelische Kirchenjahr in sämtlichen Perikopen des Neuen Testaments dargestellt. Zur Erweiterung, Berichtigung und Belebung des Schriftgebrauchs in allen Zweigen der geistlichen Amtsführung, insbesondere im öffentlichen Gottesdienst und im Religionsunterricht überhaupt. Nebst einer vergleichenden Uebersicht der vorliegenden Perikopen-Bildung mit der herkömmlichen und einigen neuern, namentlich der von Risco und Ranke entworfenen und der in Weimar, Sachsen, Baden und Rheinpreußen eingeführten. 2. Ausgabe. Breslau, Hirt. XLIII. 224 und 570 S.

Dr. W. Hollenberg, Lic., Lehrer am J. G. in Berlin, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien. 2. verb. Aufl. Berlin, Wiegandt. 308 S. 25 Sgr.

D. I. C. Goltsch, Sem.-Dir. in Stettin, Anweisung zum grundlegenden Lesen, Schreiben, Rechts- und Schönschreibunterricht in der Unterklasse der Volksschulen. 2. verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. 138 S.

Der Mensch und die Natur, oder sinnlicher, sittlicher und geistiger Anschauungsunterricht für die untern Klassen der deutschen Volks- und Bürgerschulen. Mit Holzschnitt. Neußadt a. d. H., Gottschid. 144 S.

Schreib-, Lese- und Vorleseschule zur Handbibel von Otto Schulz. Berlin, Dehmigle. 16 S. 1 Sgr.

W. Greef, L. in Mörs, Lehr- und Lesebuch, oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen der Volksschule von A. Hästert. Für evangelische Schulen bearbeitet. Essen, Bädeler. 6 Sgr. 224 S.

D. IV. B. Widmann, Fromm und Fröhlich! Geistliche und weltliche Volkslieder und neuere Gesänge für mittlere und obere Klassen katholischer Volksschulen. 1. Heft. Mit Vorwort vom Schulrath Kellner. Essen, Bädeler. 37 S. 2 S.

C. J. Haring, Festbüchlein für fromme Christen. Besonders auch für die auswandernden Brüder und Schwestern zur Erinnerung an die heimatlichen Feste. Erfurt, Körner. 70 S. 3¼ Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLVII.

Nro. 9.

1857.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Schwarzburg. Sondershausen. Gymnasium, Dir. Dr. Kießer. Programm 1857. Abhandlung: Plato's Lehre über das höchste Gut oder die Glückseligkeit. Von Coll. Wenkel. — Die äußeren Verhältnisse der Anstalt haben in dem verflossenen Jahre keine Veränderung erfahren. Die inneren Verhältnisse betreffend, fanden zunächst mehrere Vorschläge auf Abänderung der Lehrverfassung die Genehmigung des kurfürstlichen Ministeriums. Es wurde nämlich der lateinische Unterricht in Prima und Quarta um je eine Stunde vermehrt, der deutsche Unterricht in den zwei oberen Classen um je eine Stunde vermindert, die selbständige Behandlung der Poetik und deutschen Grammatik in Prima aufgegeben und der naturgeschichtliche Unterricht in Tertia auf eine einzige Stunde beschränkt, dem griechischen Unterrichte in Quarta wurden zwei Stunden zugelegt und dafür die Schreibstunden in Wegfall gebracht, die Classenziele in der Mathematik ermäßigt. Diese Veränderungen zielen wesentlich darauf ab, den in den classischen Sprachen liegenden Schwerpunkt des Gymnasial-Unterrichts zu verstärken.

Raffau. Programme 1857. Dillenburg, Pädagogium. Rector Lade. Abhandlung: De linguae Latinae casibus, von W. Thomas, Collaborator.

Die Anstalt umfaßt 4 Classen, in der ersten 5, in der zweiten 14, in der dritten 7, in der vierten 19 Schüler. Da sämtliche Schüler in der ersten Classe an den griechischen Lectionen Theil nahmen, und also eine realistische Abtheilung nicht vorhanden war, so konnte der für die unteren Classen des Gymnasien vorgeschriebene Lehrplan durchgeführt werden, ohne daß eine andere Combination nöthig war, als die der beiden untersten Classen im Rechnen.

Hadamar. Gymnasium; Director Kreizner. Abhandlung: De scriptoribus Graecis et Romanis caute legendis, vom Director. Der

Verfasser behandelt im Allgemeinen dieselbe Frage, die in einem speciellen Fall jüngst in diesem Bl. erörtert worden ist. Die Meinung des Verfassers ist: *Maneant igitur antiquitatis Graecae et Romanae scriptorum libri, integri et immutati, quales adhuc fuerunt, et posthac in manibus nostrorum discipulorum; spectati enim et probati diuturno saeculorum usu, in perpetuum ad mentes doctrina, virtute animos excolendos inexhausti erunt thesauri, qui nulla unquam alia re compensari vel resarciri queant. Nec vero pericula, quae hinc illinc rerum verborumve obscoenitate metui posse videantur, ipsorum imminuant usum, quamdiu, quae nocere possint, caveri poterunt et sanari disciplinae ratione et consilio experientiaque magistri.* Die Motivirung möge man bei dem Verfasser selbst nachlesen.

Es unterrichten außer dem Director die Professoren Schmitt, Wellinger, Dr. Sporer, Barbier, vier Correctoren, ein Collaborator, ein Elementar-, ein Zeichen-, ein Musiklehrer. Folgendes ist der Lehrplan:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Deutsch	3	2	2	2	2	3	4
Latein	8	10	10	9	9	9	9
Griechisch	6	6	6	5	—	—	—
Französisch	2	3	3	3	4	—	—
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Arithmetik	1	2	2	2	2	3	3
Geometrie	1	2	2	2	2	2	—
Geschichte	3	3	3	3	2	2	2
Geographie	—	—	—	2	3	3	3
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2
Akad. Propäd.	1	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	2	2	3
Zeichnen	—	—	—	2	2	2	2
Gesang	—	1	1	1	1	2	2
Hebräisch	2	2	—	—	—	—	—
Englisch	2	—	2	—	—	—	—

Die Schülerzahl betrug in VII 25, in VI 19, in V 16, in IV 19, in III 18, in II 18, in I 16. — Der naturwissenschaftliche Unterricht besteht in VII bis VI in Zoologie und Botanik, je nach der Jahreszeit, in III bis I in Physik und Chemie. — Der evangelische Religionsunterricht cessirt im Sommer-Semester, weil der Religionslehrer Landtagsmitglied war. Warum fragen wir, vertheilen ihn eben nicht die Ordinarien? — Die

Privatlectüre war im deutschen, lateinischen und griechischen regulirt und wurde controlirt und repetirt.

— Weisburg, Gymnasium. Director: Geheimer Reg.-Rath Dr. Meßler. Die Abhandlung: *Le Subjonctif français comparé au Conjonctif latin*, von Conrector Becker, wird im nächsten Heft in der 1. Abtheilung besprochen werden. — Das Lehrercollegium besteht außer dem Director aus dem Oberschulrath Muth, den Professoren Krebs, Schenk, fünf Conrectoren, einem Collaborator, einem Hilfslehrer, einem Candidaten, drei Lehrern für Gesang, Zeichnen, Turnen und Tanzen. Religionslehrer sind die Geistlichen der Stadt. — In den 7 Classen wurden 127 Schüler unterrichtet, und zwar 17 in I, 26 in II, 12 in III, 21 in IV, 15 in V, 20 in VI, 16 in VII. — Die Privatlectüre war geregelt und wurde controlirt. Unterricht im Englischen wurde in 2 Abtheilungen ertheilt. — Besuche der Zöglinge in ihren Wohnungen von Seiten der Lehrer fanden Statt. Den Schülern der Oberclassen war im Sommer Sonntags Nachmittags nach dem Gottesdienst ein Spaziergang nach Ahausen, und Dienstags Abends von 6 bis 8 der Besuch eines Gesellschaftsgartens unter Aufsicht der Lehrer bewilligt. Mit den Unterclassen wurden einige Male Ausflüge nach schönen Punkten der Umgegend gemacht.

— Wiesbaden, Gelehrten-Gymnasium. Director Oberschulrath Lepsius. Abhandlung: *De rebus Judaicis. Part. II. De origine gentis Judaicae*, vom Prof. Schmittenner. Der Verf. stellt zusammen, was in den griechischen und lateinischen Autoren sich über den Ursprung der Juden findet.

Das Lehrercollegium besteht aus dem Director, den Professoren Schmittenner, Eunk, Kirschbaum, Prorector Spieß, Oberlehrer Glauber, einem Conrector, drei Collaboratoren, einem Probecandidaten, einem Elementarlehrer, dem Zeichen- und Turnlehrer. Den Religionsunterricht ertheilen Geistliche. — Die Schülerzahl betrug 4 in Ia, 5 in Ib, 14 in IIa, 18 in IIb, 23 in III, 13 in IV, 28 in V, 27 in VI, 45 in VII, zusammen 177. — Der Versammlungsfaal wurde von der Landesregierung als Registraturlocal benutzt; da die Registratur vermuthlich an ihm noch nicht genug hatte, so wurde im Laufe des Jahres auch noch ein Classenzimmer für sie in Anspruch genommen. — Vom Lehrplan geben wir, die Kunstübungen übergehend, die Uebersicht.

	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
							Com. 23.
Deutsch	4	3	2	2	2	2	4 2
Latein	9	9	9	9	10	10	8
Griechisch	—	—	—	5	6	6	6

	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Französisch	—	—	4	3	3	3	2
Englisch	—	—	—	—	—	2	2
Hebräisch	—	—	—	—	—	2	2
Geschichte	2	2	2	2	3	3	3
Geographie . . .	3	3	3	2	—	—	—
Mathematik . . .	3	5	4	4	4	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2
Akad. Propäd. . .	—	—	—	—	—	—	2
Religion	2		2		2		2

— Wiesbaden, Realgymnasium. Director Oberschulrath Dr. Müller. Abhandlung: Franz Bacon's Standpunkt und Methode, vom Conrector Polack. Es unterrichten an der Anstalt außer dem Director die Professoren Lübecking, Ebenau, Greiß, drei Conrectoren, ein Collaborator, ein Sprachlehrer, zwei Real-Lehrer, zwei Candidaten, zwei Zeichenlehrer, ein Gesanglehrer. Ehemalige Zöglinge der Anstalt unterrichten bereits an ihr, der eine, nachdem er an dem Gymnasium in Hadamar seine Probezeit durchgemacht. Dies wieder zur Notiz für Herrn Delsnet. Nach einer Ministerialverfügung soll die Anstalt zu Ostern 1857 ihre vierte bis siebente Klasse verlieren, auf ihren edictmäßigen Stand von drei Klassen zurückgeführt werden, deren oberste einen zweijährigen Cursus hat. Die vier Unterklassen werden zu einer städtischen höheren Bürgerschule unter einem eigenen Rector umgewandelt. Die Errichtung einer Vorbereitungsclassen für das Realgymnasium soll durch angemessene Aenderung des Lehrplans für die Unterklassen der Gymnasien und für die Realschulen des Landes, auf welchen die Realgymnasialisten ihre Vorbildung erhalten, umgangen, respective erst von dem nachgewiesenen Bedürfnis abhängig gemacht werden. Es wird die Verordnung bekannt gemacht, daß die Candidaten der Forstwissenschaft, der Berg- und Hüttenkunde und der Baukunde sich darüber auszuweisen haben, daß sie die Maturitätsprüfung auf dem Realgymnasium oder auf einem inländischen Gelehrtengymnasium bestanden haben, wogegen die Zeit des Studiums auf einer Universität oder höheren technischen Lehranstalt für die Studirenden der Forstwissenschaft auf fünf, für die der Berg- und Hüttenkunde auf vier, für die der Baukunde auf sechs Semester (d. h. je um ein Semester) herabgesetzt wird. Schülerzahl: in VII. 16, in VI. 37, in V. 28, in IV. 27, in III. 24, in II. 14, in I. 9, dazu 13 Hospitanten. Lehrplan der beiden obersten Classen:

Classe II. Ordinarius; Professor Dr. Lübecking.

Deutsch. 3 St. (Lübecking). Die wichtigsten Momente aus der Geschichte der deutschen Litteratur; speciell das achtzehnte Jahrhundert, nach Weber's Abriss, unter Mittheilung charakteristischer Proben; aus Wackernagel's Auswahl deutscher Gedichte wurden Gedichte gelesen und eine Anzahl gelernt; gelesen wurden ferner Herder's Eid, Lessing's Minna von Barnhelm, Göthe's Götz von Berlichingen und Hermann und Dorothea, Schiller's Braut von Messina. Uebungen im freien Vortrage. Aufsätze.

Latéinisch. 3 St. (Lübecking). Gelesen Cicero's Cato Major; Cicero's erste Catil. Rede, so wie ein Theil der zweiten. 2 St. Zu Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische diente Spieß's Uebungsbuch für Tertia. 1 St.

Französisch. 4 St. (Lübecking). Lectüre: Aus Lübecking's franz. Lesebuch 2. Theil sämtliche Erzählungen, Natur- und Völkerbilder, eine Anzahl historischer Abschnitte und Gedichte. 2 St. — Grammatik und Uebungen im Uebersetzen in das Französische nach Plöb. Sprechübungen. Exercitien. 2 St.

Englisch. 2 St. (Ebenau). Mündliche und theilweise schriftliche Uebersetzung der drei ersten Akte der Journalisten von Morris. — 1 St. (Möhne). Gelesen 5 Stücke aus Irving's Sketch book. Sprechübungen.

Religion. 2 St. (Müller). Es wurden gelesen und erklärt: der Prophet Joel und die ersten 29 Kapitel des Jesaias. Einzelne Stellen wurden memorirt.

Geschichte. 2 St. (Polack). Vom Emporkommen der Karolinger bis 1190. — Geschichte der Kreuzzüge.

Arithmetik. 2 St. (Müller). Die quadratischen Gleichungen und ihre Anwendung auf sehr viele Uebungsbeispiele. Die vollständigen kubischen Gleichungen.

Geometrie. 3 St. (Müller.) Die Goniometrie; die ebene und sphärische Trigonometrie. Die beiden ersteren mit vielfachen Anwendungen und Uebungen; die letztere mit Ausschluß der Mollweide'schen Gleichungen.

Naturgeschichte. 2 St. (Müller). Die gesammte Krystallographie, mit Ausschluß der Zwillingsgestalten. Leichtere Anwendungen der Trigonometrie auf die Krystallogometrie.

Physik. 3 St. (Greiß). Die Lehre vom Licht in größerer Ausführlichkeit.

Chemie. 4 St. (Casselman). Stöchiometrie, Uebungen im Berechnen stöchiometrischer Aufgaben. Electrochemie; Sodann die speciellere

Chemie: Amphigene (Sauerstoff, Schwefel, Selen, Tellur), Halogene (Chlor, Iod, Brom, Fluor, Cyan, Ferrocyen und Ferridcyen). Phosphoride (Phosphor, Arsenik und Antimon). Von den Organogenen auch Stickstoff und Wasserstoff. Nach des Lehrers Leitfaden. Curs. II.

Technologie combinirt mit Cl. I., daneben im Sommer 2 St. technisch-chemische Uebungen. Es wurde die Darstellung der Soda, der Alkalien, der Salzsäuren und der Seifen im Kleinen praktisch ausgeführt unter steter Prüfung der Rohmaterialien und der dargestellten Producte auf ihre Reinheit und ihren Gehalt.

Zeichnen. 2 St. (Scheuer). Maschinenzeichnen nach Le Blanc und Haindl von den Elementen zu schwereren Aufgaben übergehend. — Situationszeichnen nach Scheele und Pfeiffer, ebenfalls von den Elementen zu leichten Karten übergehend. — Freies Zeichnen wurde nur von wenigen Schülern getrieben.

Gesang. 1 St. (Anthes). Chor und Männergesang.

Classe I. Ordinarius: Oberschulrath Müller.

Deutsch. 3 St. (Müller). Gelesen wurde ein Theil des Nibelungenliedes aus Wackernagel's Edelsteinen, sowie auch einzelne andere Gedichte. Der übrige Theil der Zeit war dem Besprechen von Thematiken zu deutschen Aufsätzen und dem Durchgehen der gefertigten schriftlichen Arbeiten gewidmet.

Lateinisch. 3 St. (Greiß). Cic. act. I. in Verrem; act. II. lib. IV. cap. 1—28; Hor. carm. I., 1, 7, 22, 37; II., 2, 3, 6, 10, 14, 16, 18; III., 1, 3, 30; IV., 7; epod. 2, 7, 9; carm. saec.; in einer Stunde wöchentlich wurden schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische verfertigt und durchgenommen.

Französisch. 3 St. (Lübecking). Uebungen im Uebersetzen ins Französische aus Fränkel's Anthologie 2. Theil und zur Wiederholung grammat. Regeln aus Plöb's Exercitien. Sprechübungen 2 St. — Lectüre: Scribe's Bertrand et Raton; eine Anzahl von Gedichten, historischen Abschnitten und unterhaltenden Erzählungen. Letztere wurden theilweise bloß vom Lehrer vorgelesen, um von den Schülern übersetzt zu werden. 1 St.

Englisch. 3 St. 1 St. (Ebenau). Lectüre und grammatische Erklärung der ersten 3 Acte von Shakespeare's Richard II. 2 St. (Milne). Uebersetzung der Journalisten von Freitag und aus Lübecking's französisch. Lesebuche 2. Theil in's Englische. Dictate und Sprechübungen.

Religion. 2 St. (Müller). Combinirt mit Cl. II.

Geschichte. 2 St. (Polack). Sommer. Uebersicht der Geschichte Frankreichs bis 1789, in den letzten 3 Jahrhunderten mit ausführ-

licher Berücksichtigung der Geschichte der übrigen Hauptstaaten Europa's. Winter. Geschichte der französischen Revolution bis 1804.

Arithmetik. 3 St. (Müller). Die Kettenbrüche und deren Anwendung auf die unbestimmten Gleichungen. Die Combinatorik, der polynomische Lehrsatz mit positiven ganzen Exponenten und die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Aus der Differentialrechnung die Differentiale von allen einfachen so wie auch von zusammengesetzten Functionen mit mehr als einer veränderlichen, mit vielen Uebungsbeispielen, die sich zum Theil auch auf die Gestaltbestimmung u. ebener Curven bezogen.

Geometrie. 3 St. (Müller). Die Elemente der sogenannten neueren Geometrie. Repetition der ebenen und gedrängte Darstellung der auch auf die Lösung leichter astronomischer Aufgaben angewendeten sphärischen Trigonometrie. Die Hauptgleichungen der Tetraedrometrie.

Naturgeschichte. 2 St. Im Sommer (Menges). Die wichtigsten Mineralspecies aus dem regulären und quadratischen System. Der Quarz und die Eisen- und Manganerze. Im Winter (Sandberger). Geognosie und Geologie in den wichtigsten Umrissen nach eigenem Plane mit vielen Demonstrationen.

Physik. 3 St. (Greif). Statik und Mechanik fester Körper, praktische Uebungen, um eine nähere Kenntniß physikalischer Apparate zu vermitteln; und eine Anleitung zum Experimentiren zu geben.

Chemie. (Casselmann). a. Theoretischer Theil. 1 St. Kohlenstoff. Ausgewählte Kapitel aus der organischen Chemie. b. Praktischer Theil. 2 St., dreimal wöchentlich, so daß die Arbeiten der gegen früher der Zahl nach sehr vermehrten Schüler und Hospitanten zu verschiedenen Zeiten geleitet wurden. Qualitative Analysen. Die Schüler des ersten Cursus analysirten einfachere Salze, die des zweiten complicirtere Verbindungen, Mineralien u.

Tchnologie. 2 St. (Casselmann.) Für diejenigen Schüler der drei oberen Classen, welche vom lateinischen Unterricht entbunden sind. Die Lehre von den Brennmaterialien und deren Benutzung. Trockne Destillation. Holzessig. Leuchtgas. Theer u. u., sodann Salzfiederei, Fabrication der Schwefelsäure, der Soda, der Alkalien, Salzsäure. Alkalimetrie und Acidimetrie. Fabrication von Alaun und Eisenvitriol. Glasfabrication. Fabrication der Thonwaaren. Kalk, Mörtel, Gyps.

Zeichnen. 2 St. (Scheuer.) Die Schüler zeichnen je nach ihrer zukünftigen Lebensrichtung, ausgeführte Maschinenzeichnungen nach Haindl und Kronauer; Situationszeichnungen nach ausgeführten Karten von Lehmann und Anderh. Nur zwei Schüler befaßten sich mit freiem Zeichnen, indem sie größere Landschaften zeichnen.

Gefang. 1 St. (Anthes.) Chor- und Männergesang.

— Usingen, Schullehrerseminar; Director Per. Montabaur, desgleichen; Dir. Kehrlein. Camberg, Taubstummeninstitut; Inspector Pfarrer Schard zu Jöstein, Oberlehrer Deuser. Dem gemeinschaftlichen Programme dieser drei Anstalten ist beigegeben eine Abhandlung des Taubstummenlehrers Priester zu Camberg; Anleitung zur Behandlung taubstummer Kinder von ihrem ersten Alter bis zum Eintritt in die Taubstummenanstalt; für Eltern, Lehrer und Geistliche. An der Anstalt werden 59 Schüler von 4 ordentlichen Lehrern, einem Lehrer und einer Lehrerin für die Handarbeiten unterrichtet. — Das Seminar in Usingen zählt außer dem Director 5 Lehrer bei 58 Zöglingen in 3 Classen; das (kath.) Seminar in Montabaur außer dem Director, 4 Lehrer bei 45 Schülern in drei Classen. Auf die mitgetheilten Lehrpläne der beiden Seminarien, in denen wir mit Freuden „die Schulkunde“ wiedergefunden haben, hoffen wir in der betr. Rubrik der Päd. Revue noch einmal zurückkommen zu können. — In sämtlichen Programmen, für deren gütige Uebersendung wir Herrn Reg.-Rath Dr. Firnhaber sehr verbunden sind, werden die im Laufe des Schuljahres von den Lehrern der Anstalten veröffentlichten wissenschaftlichen Arbeiten einzeln aufgezählt.

Freie Städte. Lübeck, Programm des Catharineums; Director Dr. Breier. Abhandlung: *De amicitia principum. Explicatur, locus Aristotelis Eth. Nicom. p. 1158 a 27 sqq.* — Aus den Schulnachrichten: Indem bei der früheren Ordnung der Schule die Aufgabe gestellt war, in ihrer Realabtheilung während eines sechsjährigen Cursus in drei Classen ihre Schüler zu derjenigen Kenntniß und Fertigkeit in den neueren Sprachen heranzubilden, welche sowohl für den Uebergang in den kaufmännischen Beruf, als auch für das Leben überhaupt als Mitgabe gefordert wird, war sie in die Lage gekommen, einerseits in der untersten Realclassen zwei neuere Sprachen, Französisch und Englisch, zu gleicher Zeit anfangen zu müssen, andererseits, um nicht die Schüler mit Arbeit zu überladen, in den Realclassen das Lateinische, das, wie überall anderswo, auch hier seiner Zeit mißliebig gewesen zu sein scheint (s. Prog. v. 1833, S. 30), ganz fallen zu lassen; wodurch denn freilich für andere Gegenstände mehr Zeit erübrigt worden, dagegen aber in die Continuität der Schulbildung ein bedauerlicher Riß gekommen war. Da nämlich der lateinische Unterricht schon in Sexta beginnt, Sexta aber zu den Vorbereitungsclassen gehört, durch die sowohl für die Gymnasial- als für die Realabtheilung der Schule der Weg gebahnt werden soll; so stand diese Classe zwar mit dem Gymnasium in organischem Zusammenhange, keinesweges aber mit der Realschule, weil das kaum begonnene

Latein in dieser wieder abgebrochen wurde, und die zu ihr übergehenden Schüler also ohne allen Zweck ein Jahr und länger mit den Elementen einer schweren fremden Sprache geplagt worden waren. Dadurch nun, daß eine vierte Classe errichtet ist, hat das Englische nach Oberquinta verlegt werden können, so daß in Unterquinta die französische Sprache allein als neues Fach eintritt; zugleich aber ist das Lateinische wieder in seine Rechte eingesetzt worden, und so jezt auch von dieser Seite die Verbindung mit den Vorbereitungsclassen vollkommen hergestellt. Daß diese Restitution des Lateinischen ohne allen Widerspruch hat vorgenommen werden können, mag als ein erfreuliches Zeichen angeführt werden, wie sehr man hiesigen Ortes den Werth einer alten Sprache noch zu schätzen weiß. — Es besteht also jezt die Realschule des Catharineums aus vier vollständigen Classen, oder eigentlich aus fünf, indem die erste Vorbereitungsclasse (Oberferta) füglich mitgerechnet werden muß, da in derselben bereits der Unterricht im Lateinischen angefangen wird, und ihre erste Classe steht sowohl in Bezug auf die neueren Sprachen als auf Mathematik und Naturwissenschaften, auf gleicher Stufe mit der Secunda des Gymnasiums.

— Bremen, 8. Juni. [Organisation der Hauptschule.] Die Schuldeputation, durch einen verfassungsmäßigen Beschluß vom 23. April und 9. Mai v. J. beauftragt, die Organisation der Hauptschule einer Revision zu unterziehen, empfiehlt, nach der „Bes. 3.“, folgende Grundzüge zur Annahme:

1) Ein Gymnasium mit sechs Classen, welches seine Schüler mit dem vollendeten 11. Lebensjahre aufnimmt, und demnächst nach vollendetem Cursus im 19. oder 20. Lebensjahre entläßt; 2) für allgemeine und zwar eine solche Bildung, welche dem Bedürfnisse des höheren Bremischen Handels- und Gewerbestandes entspricht, eine Handelsschule, welche ihre Schüler ebenfalls in dem gedachten Lebensalter aufnimmt und sie bis zum vollendeten 16. Lebensjahre durch fünf Stufenclassen führt. Auch sie erstrebt, so weit ihre besonderen Zwecke es irgend gestatten, eine allgemeine humanistische Bildung; sie gewährt daher auch der lateinischen Sprache eine angemessene Berücksichtigung und wird bei muthmaßlich bedeutender Frequenz zwei Parallel-Abtheilungen ertheischen; 3) für die Vorbereitung zu diesen beiden Schulen eine Vorschule, welche ihre Schüler mit dem vollendeten 8. Lebensjahre aufnimmt, wesentlich im Charakter einer deutschen Schule, wenn auch die Aufnahme fremder Sprachen, nach Berathung mit den Directoren der verschiedenen Haupt-Abtheilungen, vorbehalten bleibt. Der bisherigen Erfahrung zufolge wird sie sechs Classen haben müssen, entweder bei halbjährlichen Cursen als Stufen, oder bei jährigen Cursen als je drei Pa-

ralleren; jede dieser Schulen wird ihren eigenen Vorsteher haben; jedoch hat das Scholarchat die beratende Mitwirkung der Vorsteher des Gymnasiums und der Handelsschule bei Feststellung der Lehrgegenstände und Ziele, der Controle des Lehrganges der Vorschule, so wie bei sonst geeigneten diese letztere betreffenden Angelegenheiten zu veranlassen; 5) es wird vorausgesetzt, daß für die Leitung der neu zu organisirenden Anstalten Männer berufen werden, welche nach gewissenhafter Ueberzeugung der Behörde im Allgemeinen sowohl als namentlich für Organisation und Direction vorzüglich qualificirt zu erachten sind.

— Frankfurt, 20. April. [Geschichtliches über das Schulwesen.] Die neu erbaute höhere Bürgerschule, ein stattliches Gebäude mit Garten und Turnhalle, soll am 11. Mai eröffnet werden. Sie hat 7 Knabenklassen für das Lebensalter von 6—15 und 6 Mädchenklassen für das Alter von 6—14 Jahren. Außer dem Director Dr. Paldamus aus Dresden sind 14 ordentliche Lehrer daran angestellt, außerdem werden noch einige Stundenlehrer und 3 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten ernannt werden. Eine vierte Volksschule wird schon in den nächsten Wochen im Bau begonnen werden, und so findet die im Juni hier zusammentretende Lehrerversammlung mancherlei Anregungen zu Vergleichen zwischen hier und anderen Orten. Nur für die neueste Zeit kann solcher Vergleich für unsere Stadt günstig ausfallen; denn auch äußerlich ist die neue Bürgerschule das einzige monumentale Schulgebäude; die andern tragen sämmtlich die Mängel einer nothdürftigen Einrichtung eines zu anderen Zwecken aufgeführten Gebäudes oder die schmucklose Bauart finanziell bedrängter Zeiten zur Schau. Ein Rückblick auf die verschiedenen Entwicklungsstufen unseres Schulwesens ist nicht ohne Interesse. Wie überall, hing der erste Aufschwung der (geistlichen lateinischen) Schulen mit dem Wiedererwachen der classischen Studien zusammen. 1453 wurden die Knabenschule am Dom, 1478 die am Heil- und Leonhardsstift gegründet. Die zweite Bewegung knüpfte an die Reformation an und betraf zuerst die lateinischen Schulen. Schon 1519 wurde der Rathsbeschluß gefaßt: „Man soll nach einem redlichen, gelehrten und von mores geschickten Gesellen trachten, der die jungen Kinder in der Lehre anhalte und demselben soviel Besoldung als einem Söldner geben, dafür aber einen Söldner minder halten.“ Dieselbe Sparsamkeit bewies der Rath zwei Jahre später; als 1521 der von Luther empfohlene Wilhelm Resences Poëta; nachdem ihm viele Bürgersöhne, die noch keinen Verstand haben, von den Bürgern zugestellt worden, bittet, ihm einen Jungen, der die *Lectiones resumire* mit einer geringen Besoldung zuzugeben,“ wird es ihm abgeschlagen, eben so, als die Lehrer an des Resences lateinischer

Schule, aus welcher nach Einführung der Reformation 1529 das Gymnasium entstanden, bitten, sie des Hütens, Fröhnehmens und Wachens frei zu lassen.

Die erste deutsche Volksschule wurde 1531 durch einen Schuhmacher errichtet.

Diese Volksschulen waren Privat-Unternehmungen und die Schulmeister lebten wie Zunftgenossen beisammen. Sie wählten jährlich zwei Vorsteher, die dann ihre Sprecher und Vertreter bei ihrer Behörde, dem lutherischen Consistorium waren. Sie besaßen eine Lade mit einigen silbernen und vergoldeten Gefäßen, welche 1729 verkauft wurden, um eine Wittwencasse zu gründen, welche mit vierteljährlichen Beiträgen und Einstandsgeldern vermehrt wurde. Es existirt noch ein Buch, worin die Namen der von 1573—1759 angenommenen Schulmeister verzeichnet sind.

Alle Vierteljahre an einem Nachmittage kamen die Schulmeister in schwarzer Tracht mit einigen Mitgliedern des Consistoriums zusammen, dann ward über Schulangelegenheiten verhandelt. Im Jahre 1639 gab es 23 Schulen, unter welchen 15 von Schulmeistern, 8 von Schulfrauen geleitet wurden; 1659 sind es 27, 1724 steigt ihre Zahl bis auf 32, 1739 wurde durch Rathsverordnung ihre Zahl auf 24, 1765 auf 16 herabgesetzt. Das Recht eine Schule zu leiten, wurde durch Erbschaft oder Kauf oder besondere Erlaubniß des Rathes erworben; immer aber war eine nothwendige Bedingung zur Ausübung dieses Rechtes, ein Examen. Wenn ein Schulmeister starb, so ging das Schulrecht auf seine Wittve über; sie durfte mit einem geprüften Gehülfsen die Schule fortführen. Manchmal übergab eine Wittve ihre Schule durch förmlichen Verzicht ihrem Sohne oder auch Schwiegersohne. Wir finden sogar, daß mißbräuchlich auf das Schulrecht wie auf eine Hypothek Gelder aufgenommen wurden. 1776 wurde einem Schulmeister aus guten Gründen vom Rathe verboten, ferner Schule zu halten, er durfte also sein Schulrecht ferner nicht ausüben, dieses konnte ihm aber als rechtmäßiges Eigenthum nicht genommen werden; er verkaufte es um 300 Gulden.

Für die Verpflichtung, ihren Schülern das Necken der die Schule mitbesuchenden Judenkinder zu wehren, mußten die Juden für jedes Kind dem Schulmeister 45 Kr. Neujahrs Geschenk entrichten; dieses „Judenneujahr“ floß in die Wittwencasse. 1755 wurden 21 Schulen von 1547 Schülern besucht, welche je nach dem Vermögensstande der Eltern und nach dem Umfande, ob die Kinder bloß lesen, oder lesen und schreiben, oder auch rechnen lernten, oder auch die Privatstunden besuchten, jährlich 2—6 Fl. bezahlten, außerdem im Winter 20 Kr. Holzgeld, so daß ein Schulmeister

von 100 Kindern 3—400 Fl. Einnahme hatte. Die Schulstuben waren oft in den Hinterhäusern enger Gassen, den größten Theil des Jahres unzugänglich für die Sonne; statt 10 Fuß kamen etwa 2 Quadratfuß Raum auf ein Kind; die Schule (ohne Classeneintheilung) nahm 6 bis 10 Stunden täglich in Anspruch. Wir wollen nicht weiter auf Schilderung dieser Zustände eingehen. Die Unterrichtsreform in Deutschland durch Salzmänn, Basedow, Pestalozzi konnte natürlich an Frankfurt nicht spurlos vorübergehen, doch hinderten die Zunftverfassung und die seit 1792 die Stadt schwer betreffenden Brandschadungen der französischen Heere jede Reform.

Erst nachdem der Professor Hufnagel aus Erlangen 1791 als Senior der lutherischen Geistlichkeit nach Frankfurt berufen worden war, gelang es 1803 durch ein Vermächtniß des Schöffen von Uffenbach, an der Stelle einer durch den Tod ihres Besitzers freigewordenen und von der Stadt zurückgekauften Schule unter dem Namen *Musterschule* eine Lehranstalt nach Pestalozzischen Grundsätzen zu errichten, deren Gründungskapital durch eine Sammlung in der Bürgerschaft und eine Schenkung Hufnagels von 2000 Fl. ergänzt wurde. Die Anstalt wurde in 4 Classen mit 130 Schülern eröffnet, besteht seit 1804 in ihrem jetzigen Local noch fort und ist in dem letzten Jahrzehnt zu einer Realschule erweitert worden. Die durchgreifende Reform der Volksschulen wurde erst 1813 mit Errichtung der Weisfrauen Schule begonnen, denen sich 1824 noch zwei Volksschulen, die Allerheiligenschule und die in Sachsenhausen bestehende Dreikönigsschule und eine sogenannte Mittelschule zu St. Katharinen angeschlossen. Die schon seit einer Reihe von Jahren bemerkte Ueberfüllung der Volksschulen machte die Errichtung von Aushülfsclassen erforderlich: die zwei Eingangs dieses Berichts erwähnten neuen Anstalten werden hoffentlich dauernde Abhülfschaffen. (Zeit.)

— 28. Juni. [Plan zu einer „Universität für Handel und Gewerbe“.] Schon längere Zeit bevor in Nürnberg ein ähnliches Project ausstachte, wurde hier in gewissen Kreisen über die Errichtung einer höhern technischen Lehranstalt verhandelt. Nach diesem Plan, der von einem der tüchtigsten hiesigen Industriellen bis in seine Einzelheiten entworfen war, handelte es sich um die Gründung einer „Universität für Handel und Gewerbe“, wobei der Schwerpunkt der Vorträge in Naturwissenschaften und Nationalökonomie gelegen haben würde. Ist nun auch dieser Plan vor der Hand gescheitert, und zwar, wie wir hören, an den bekanntlich sehr bedeutenden Kosten eines solchen Unternehmens, so ist damit doch nichts weiter als eine Vertagung und Verschiebung desselben ausgesprochen, weil wir überzeugt sind, daß sich das Bedürfniß einer solchen Anstalt immer lebhafter

wird geltend machen — nicht nur in Frankfurt, sondern in Deutschland überhaupt. Denn unsere Stadt besitzt eine Menge junger Männer aus dem gebildeten und reichen Mittelstande, welche in den übersehten Fächern der Juristen und Mediciner keinen Raum und kein Genügen finden, und nur dadurch abgehalten werden sich mit voller Freudigkeit dem Erwerbsleben anheim zu geben und die Pioniere in Handel und Industrie zu werden, weil eine Anstalt fehlte, wo das Bedürfnis nach Bildung vollkommen befriedigt und das Geschäftsleben durch die Wissenschaft gehoben und geweiht worden wäre. Ähnliche Zustände giebt es aber an vielen Orten in Deutschland; die Nation besitzt noch kein Organ, welches eine immer notwendiger und wichtiger werdende Seite unserer Thätigkeit, die eigentlich praktische nämlich, der fördernden und erklärenden Kraft der Wissenschaft unterbreitete. Es liegt hier eine schmerzliche Lücke, die viele Mißverständnisse und Antipathien zwischen den philologisch-classisch und den nur praktisch Gebildeten veranlaßt hat. Die Gründung einer Universität für Handel und Gewerbe würde beide Parteien mehr verschmelzen; sie würde die Wissenschaft inniger mit dem Leben der Nation verknüpfen, und andererseits würden die Männer welche über die größten materiellen Mittel verfügen, mit einer ganz andern Achtung von Wissenschaft und Kunst erfüllt, sobald sie eine dem wirklichen Leben allgemeiner zugewandte Richtung der geistigen Thätigkeit wahrnahmen. (A. 3.)

An eine solche „Universität für Handel und Gewerbe“ denkt man, nach der Köln. Ztg., auch in Köln. Möglich daß sie dort als „Denkmal für Friedrich Wilhelm III.“ zu Stande kommt. Wir erinnern an unsere Gedanken über eine Handelsakademie, die wir in der Päd. Rev. 1857, 2. Abth., No. 1, entwickelt haben.

— — [Zur allgemeinen Lehrerversammlung.] Ich habe in dem aus verschiedenen Zeitungen zusammengestellten Referat über die diesjährige Allgemeine Lehrerversammlung versäumt, die K. Z. darin zu rectificiren, daß sie den Antrag Kühner's tabelt, die Versammlung solle sich auf ein bestimmtes Feld begrenzen. Erst wenn diese Versammlung, indem sie die Absicht, eine Allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu sein, aufgibt, die letzte Spur davon verwischt, daß sie sich einst in den Träumen von einem Allgemeinen Parlament des deutschen Lehrstandes gewiegt, und wenn sie, was sie schon jetzt fast in der That ist, auch dem Namen nach sein will, eine allgemeine Volksschullehrer-Versammlung: erst dann, wenn also die frühere Minorität noch entschiedener in ihr zur Herrschaft kommt, wird ihr Wirken erspriesslicher und den bis jetzt ihr hemmend entgegen tretenden Regierungen die Möglichkeit gegeben sein, zu ihr sich in ein anderes Ver-

hältniß zu setzen. Dazu ist dann freilich die Bedingung voraus zu erfüllen, daß die Versammlung, auf dem Wege, den sie zuletzt eingeschlagen, noch ein Stück weiter vorwärts gehe.

Hessen. Darmstadt, 19. April. [Remonstrationen.] Die Schullehrer unseres Landes klagen über einen Eingriff der Geistlichkeit in das Schulwesen. Eben wird nämlich der Versuch gemacht, die Schullehrer zu verpflichten, alle 6 Wochen mit ihren confirmirten Schülern zur Beichte zu gehen und die Sacramente zu genießen. Ein Theil der Lehrer von den höheren Schulen des Landes soll sich indes entschieden weigern, auf diesen neuen Kirchenzwang einzugehen. (Zeit.)

— 22. Juli. Der von dem Abgeordneten Braun in der Sitzung unserer Zweiten Kammer am 11. d. M. gestellte Antrag auf Verbesserung der Besoldungen der Schullehrer aus Gemeindemitteln ist nunmehr auch im Druck erschienen und in der Kammer zur Vertheilung gekommen. Der Antrag geht dahin:

Die hohe Kammer wolle beschließen: die großherzogliche Staatsregierung um Vorlage eines Gesetzentwurfes zu bitten, welcher — in analoger Anwendung der bei der Aufbesserung der Besoldungen der Staatsdiener befolgten Grundsätze — etwa folgende Fundamental-Bestimmungen enthielte:

- 1) Ein Viertel der Besoldungen der Schullehrer ist in Naturalien zu berechnen.
- 2) Da, wo bei der Besoldung schon Naturalien sind, diese aber nicht den vierten Theil der Besoldung ausmachen, ist das Viertel an Naturalien zu ergänzen.
- 3) Betragen die Naturalien jetzt schon ein Viertel oder mehr, so wird durch das Gesetz die Besoldung in nichts geändert.
- 4) Bei Besoldungen bis zu 300 Fl. wird das Naturalien-Viertel bis zum Maximum von 100 Procent aus der Gemeindecasse bezahlt.
- 5) Bei Besoldungen von 301 Fl. und darüber werden die ersten 300 Fl. wie ad 4 behandelt und das Viertel der übrigen Besoldung mit 75 Procent vergütet.
- 6) Den Gemeinden ist es gestattet, Lehrer-Besoldungen in baarem Gelde bis zum vierten Theile mit Naturalien an Früchten, Aekern und Wiesen nach billigem Anschlag auszustatten und dagegen die entsprechenden Geldtheile einzuziehen.

(Fr. J.)

Bayern. München, 25. Juli. [Lehrplan für den Geschichts-Unterricht.] Durch eine Entschließung des königl. Staatsministeriums für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 8. d. M. wird bekannt gemacht, daß nachfolgende Abänderungen der revidirten Studienordnung bezüglich der Ertheilung des Geschichtsunterrichts in den lateinischen Schulen und Gym-

naften allerhöchft genehmigt wurde. Der Geschichtsunterricht foll in der ersten Classe die allgemeine Geschichte von Anfang der historischen Zeit bis auf Augustus, in der zweiten Classe von Augustus bis zur Beendigung der Kreuzzüge, in der dritten Classe von dem Erlöschen des Hohenstaufenschen Hauses bis auf den Abschluß des westphälischen Friedens, und in der vierten von da bis auf die neueste Zeit, mit besonderer Hervorhebung der deutschen Geschichte umfassen. In der bayerischen Geschichte, in welcher der Unterricht in der zweiten Classe beginnt, soll in dieser Classe der Zeitraum von den historischen Anfängen des bayerischen Volkes bis auf Otto von Wittelsbach, in der dritten Classe, von da bis zur Uebertragung der Churwürde an Maximilian I., resp. bis zum westphälischen Frieden, und in der vierten Classe von da bis auf die jetzige Zeit abgehandelt werden. Zur vollständigen Erreichung dieses Zieles wird für den Geschichtsunterricht in der dritten und vierten Gymnasialclasse die Stundenzahl von 2 auf 3 wöchentlich erhöht, so daß der gesammte Gymnasialunterricht in der dritten und vierten Classe fortan 25 statt 24 Lehrstunden umfaßt. Zugleich wurde angeordnet, daß vom Jahre 1858 an mündliche Prüfungen aus der Geschichte stattzufinden haben, wobei von den zum Abgang auf die Universität vorbereiteten Candidaten zu fordern sei, daß sie mit den Hauptereignissen der allgemeinen deutschen und bayerischen Geschichte in ausreichender Weise vertraut, und die wichtigsten Quellen der litterarischen Hülfsmittel der deutschen und bayerischen Geschichte zu bezeichnen im Stande seien. (N. 3.)

— Aus Franken, 23. April. [Ein Rescript des Staatsministeriums] vom 26. I. J., die Befoldung der deutschen Schullehrer betreffend, stellt, der „N. N.“ zufolge, in Hinsicht auf „die fortwährenden Klagen der Schullehrer über unzureichendes Auskommen und die sich beständig und namentlich bei jeder Einberufung des Landtages erneuernden Anträge derselben auf Verbesserung ihrer Lage und ihre in immer gesteigertem Maße wiederkehrenden, mitunter sehr exorbitanten Wünsche“, den Grundsatz auf: „daß die deutschen Schulen Gemeinde-Anstalten sind und die Lehrer an denselben im Gemeindedienste stehen, daher auch die Gemeinden gehalten sind, für ein ausreichendes Auskommen derselben Fürsorge zu tragen.“

— — 15. Juli. [Bildung der Volksschullehrer.] Die „N. M. Z.“ beginnt heute eine Reihe von Mittheilungen über eine in Betreff der Bildung der Volksschullehrer erlassene neue allerhöchste Verordnung. Se. Majestät der König hat nämlich, in der Ueberzeugung daß der Zustand des Volksschulwesens ganz vorzüglich durch die Beschaffenheit des Lehrpersonals bedingt sei, eine Revision der auf die Bildung des Schul-

lehrerpersonals Bezug habenden Vorschriften angeordnet. Das kgl. Cultusministerium hat, in Folge dieses allerhöchsten Auftrages, das betreffende Normativ vom 31. Jan. 1836 nach geschehener Einvernahme der bezüglichen öffentlichen Stellen und Behörden und mehrerer einsichtsvoller und erfahrener Schulmänner einer sorgfältigen Prüfung unterstellt, und sich hierbei vorzüglich zur Aufgabe gemacht mit allem Nachdruck dahin zu wirken, daß die für das Schulamt zu bildenden Individuen sowohl mit den zu ihrem Beruf erforderlichen Kenntnissen ausgestattet, als auch zu jener gebiegenen Charakterbildung geführt werden, deren sie unbedingt und unerläßlich bedürfen um bei der ihnen anvertrauten Schulkinder nicht bloß für den Unterricht, sondern auch für die Erziehung derselben segensreich wirken zu können. So viel aus der heutigen Mittheilung des genannten Blattes erhellt, bezweckt die neue umfassende Verordnung sehr wesentliche Aenderungen der bisher in Betreff der Bildung der Volksschullehrer geltenden Bestimmungen. (A. 3.)

— 18. Juli. [Verbesserung der Besoldungen.] Das heutige Regierungsblatt enthält eine königliche allerhöchste Verordnung, der zufolge Se. Majestät der König sich, in Anerkennung des wichtigen Berufs, welcher dem Lehrerpersonal an den Schullehrer-Seminarien obliegt, und in der Absicht, demselben einen besonderen Beweis des königlichen Wohlwollens zu geben, allergnädigst bewogen gefunden hat, eine Verbesserung der Besoldungen und Functionsbezüge der Vorstände und Lehrer an den genannten Anstalten zu verfügen. (A. A. 3.)

Oesterreich. [Mangel an Lehrkräften.] Der „Wanderer“, 26. Juli, sagt. Eine eigenthümliche Erscheinung in unserm Lande ist der seit etwa einem Decennium sehr zunehmende Mangel an Lehrkräften für die Volksschule. Man glaubte diesem Uebelstand durch Errichtung eines sogenannten Lehrerseminars, dessen Eröffnung in der Landeshauptstadt Linz bereits vor vier Jahren erfolgte und unter die Leitung des Secularklerus gestellt wurde, wirksam abhelfen zu können; allein der Erfolg täuschte wider Erwarten die gehegten Hoffnungen, die Gesuche um Aufnahme in die genannte Anstalt flossen sehr sparsam, und standen mit den zahlreichen Austritten bereits angestellter Lehramtsmitglieder in keinem Verhältniß, so zwar, daß gegenwärtig gegen 30 Ober- und 60 Unterlehrerstellen unbesezt sind; Zahlen die allerdings nicht gering, in der Folge aber noch um ein erklebliches wachsen dürften.

— Wien, 20. August. [Zur Gymnasialreform.] Durch die allerhöchste Entschliessung vom 9. Dec. 1854, welche den gegenwärtigen Gym-

nasaleinrichtungen die definitive Sanction ertheilte, wurde zugleich angeordnet: daß im Jahre 1858 — nach einem mit Zurechnung des Provisoriums dann achtjährigen Bestehen dieser Organisation — eine Versammlung von competenten Männern aus dem Bereich der Schule und der Wissenschaft berufen werden solle, um zu berathen ob etwa in einzelnen Punkten auf Grundlage der gesammelten Erfahrungen eine Modification als angemessen sich erweise. Die Berathung dieser bevorstehenden Versammlung glaubte die zur Sache competente Staatsbehörde schon jetzt dadurch vorbereiten zu sollen, daß sie ein Circular an die Schulräthe ergehen ließ, in welchem, unter allgemeinem Lob der allerhöchst sanctionirten Einrichtungen und unter allgemeiner Anerkennung der dadurch erzielten Erfolge, einige Modificationen als durch die Erfahrung dringend empfohlen bezeichnet werden, über deren Zweckmäßigkeit die Schulräthe ihr Gutachten abgeben sollen. Diese Modificationen bestehen im wesentlichen darin: daß die Naturwissenschaften aus dem Untergymnasium in welchem ihnen bisher neun Lehrstunden gewidmet waren, vollständig entfernt werden, und dafür im Obergymnasium im ganzen vier Lehrstunden mehr erhalten; die den Naturwissenschaften somit entzogenen fünf Lehrstunden, sowie zwei weitere Stunden, um welche der Unterricht in der griechischen und eine weitere Stunde, um welche der Unterricht in der deutschen Sprache nach dem gleichzeitigen Antrage des Circulars zu kürzen wäre, sollen dem Unterricht in der lateinischen Sprache im Untergymnasium zufallen; so daß dieser Gegenstand z. B. in der untersten Gymnasialklasse ungefähr die Hälfte sämmtlicher Lehrstunden, zehn von zweiundzwanzig für sich in Anspruch nehmen würde; außerdem soll der vorbereitende geometrische Unterricht aus dem Untergymnasium entfernt und daher z. B. Planimetrie wie ehemals in einem Jahr, der fünften Classe, abgemacht werden. Es ist offenbar, daß man mit diesen „kleinen Modificationen“ dem alten Unterrichtssystem, dessen Unhaltbarkeit lange vor dem Jahre 1848 von der so oft verkannten Studienhofcommission schlagend nachgewiesen worden war, sich wieder so weit nähern würde als dies schicklicher Weise mit einem Schritt thunlich ist; die eingehendste Kritik dieses Programms ist in denjenigen Motivirungen des gegenwärtigen Unterrichtssystems enthalten, welche seinerzeit in officiellen und officiösen Schriften und Kundgebungen so überzeugend dargelegt worden sind. Daß die mit dem Ende des vergangenen Monats eingelaufenen Gutachten der Schulräthe größtentheils dem Project beistimmen, kann niemand Wunder nehmen, der mit den Verhältnissen vertraut ist. Der Wiederhall der Ehrerbietung kann wohl die einzelnen auch aus diesem Kreise laut gewordenen Stimmen entgegengesetzter Ueberzeugung übertäuben, leider auch manche der Mitglieder der zukünftigen Versammlung im Voraus binden, aber er kann das Gewicht der Gründe, die in jenem

Circular enthalten sind, nicht im mindesten verstärken. Wissenschaftliche Fachmänner, deren Name und Votum der öffentlichen Achtung sicher wäre, sind noch nicht befragt. Noch hat eine Berufung zu der durch kaiserl. Verordnung für das Jahr 1858 bestimmten Versammlung nicht stattgefunden; und wir sind begierig, aus welchen Elementen diese zusammen-
gesetzt sein müßte, um in ihrer Majorität dem ange deuteten Programm beizupflichten. Wie verkehrt wir solche Veränderung finden würden, brauchen wir kaum zu sagen. (N. 3.)

— Prag. [Handels[schule.]] Die von dem Vorstände des Handelsstandes in Prag im October 1856 eröffnete „höhere Handelslehreanstalt“ steht unter der Leitung des dem Freunde der Revue durch seine trefflichen Arbeiten über das Belgische Unterrichtswesen wohl bekannten Dr. E. Arenz. Die Anstalt hat den Zweck, junge Leute, welche eine gründliche allgemeine Vorbildung genossen haben, speciell für den Handel in allen seinen Beziehungen theoretisch und praktisch vorzubereiten. Sie will sich von den in Deutschland bereits bestehenden Handelschulen namentlich durch ihre Selbständigkeit, durch das einheitliche Gepräge ihrer Bildungsmittel und endlich durch ihre entschiedene Trennung von den technischen Schulen: specifisch unterscheiden. Es soll eine wahre berufsmäßige Bildung des Kaufmanns, gehoben und getragen von der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, erzielt werden; nicht aber nur etwa mechanische Fertigkeiten und Routinen, sondern die Kenntniß und Anwendung der Ergebnisse der praktischen und theoretischen Wissenschaften nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Der Unterricht wird daher ein solcher sein, der unmittelbar aus der Schule hinüberführt in das Berufsleben und der in dieser Hinsicht durch nichts begrenzt ist, als durch den Unterschied, der zwischen der Schule und dem praktischen Leben stets bestehen muß. Außer der wissenschaftlichen und berufsmäßigen Ausbildung des Kaufmannes soll selbstverständlich die höhere Handelslehreanstalt die sittliche Vorebung der Schüler auf der Grundlage der religiös-kirchlichen Erziehung für eine heilige Pflicht halten. Ihren Zweck zu erreichen wird die höhere Handelslehreanstalt ihren Unterricht in drei Jahrgängen, in der Unter-, Mittel- und Oberclasse vollständig erteilen und folgende Lehrgegenstände in den Unterrichtsplan aufnehmen: Deutsche, französische, englische und italienische Sprache als verbindliche Lehrfächer und böhmische Sprache als freien Lehrgegenstand. — In der Mittel- und Oberclasse bildet im sprachlichen Unterrichte die zu lehrende neuere Sprache die Unterrichtssprache. Kaufmännische Arithmetik. Handels- und Gewerbegeographie — Vaterlandskunde. Geschichte, mit ausschließlicher Beziehung auf Handel und Gewerbe. Naturgeschichte mit specieller Berücksichtigung der für Handel, Gewerbe und Künste wichtigen Erzeugnisse. Kurze Uebersicht der Geographie.

Physik, die wichtigsten Naturgesetze und Naturerscheinungen und die verständlicheren unter ihrer technischen commerciellen Anwendung. Chemie und Technologie als Hülfswissenschaften der Waarenkunde. Uebungen im chemischen Laboratorium. Mit der Technologie ist vereinigt: die Kenntniß der einfachen Maschinen. Waarenkunde. Allgemeine und vergleichende Handels- und Gewerbebestatistik, Statistik des Vaterlandes. National-Oekonomie. Die Grundlehren, Geschichte und Bewegung der Volkswirtschaft. Handels- und Gewerbegesetzgebung. Encyclopädie der Künste und Wissenschaften. Handels-Comptoir, in der Mittel- und Oberklasse. Kalligraphie. Zeichnen. Öffentliche Vorträge und Unterredungen der Schüler über volkswirtschaftliche, handelspolitische und andere Fragen, welche das Gebiet des Unterrichts berühren.

Die in die Unterklasse aufzunehmenden Jünglinge haben die in einer vollständigen Unter-Realschule oder einem Untergymnasium zu erwerbenden Kenntnisse nachzuweisen. Bei der Aufnahme wird außerdem ein besonderer Werth darauf gelegt, wenn der Aufzunehmende mit der Grammatik der französischen und englischen Sprache bis zu den unregelmäßigen Zeitwörtern bekannt ist. Ein Zeugniß der absolvirten Unterrealschule oder ein diesem Zeugnisse gleichstehender Ausweis berechtigt zum Eintritt ohne Vorprüfung. Der uns vorliegende Jahresbericht über das erste Schuljahr der Anstalt giebt das geschichtliche der Entstehung der Anstalt, die Rede des Vorstandspräsidenten und des Directors bei der Eröffnung. Auch die letztere hat uns nicht überzeugen können, daß man statt der höhern Bürgerschule eine höhere Handelsschule wollen solle; auch nicht der mitgetheilte Lehrplan, so energisch derselbe auch auf sein Ziel losgeht und somit das Organisations-talent des Directors darlegt. Möge ihn seine Arbeit an der Anstalt befriedigen. Das unser persönlicher Wunsch für ihn. — Die für Wien projectirte höhere Handelsschule, für welche bereits an 400,000 fl. zusammengebracht sind, scheint Schwierigkeiten zu finden, dadurch veranlaßt, daß bei Vornahme der Subscription ein Unterschied in Betreff des Glaubensbekenntnisses der Beisetzenden nicht gemacht worden ist, und daß von der Behörde eine Modification des vorgelegten Unterrichtsplanes gefordert wird, zu welcher die Subscribenten großen Theiles sich nicht verstehen wollen, zum Theil wohl bestimmt durch den Justiz-Minist.-Erlaß vom 19. Juli an das Obergericht in Hermannstadt über die Befähigkeit der Juden.

Schweiz. Zürich. Programm der Cantonschule 1857. Abhandlung: Ueber die Aussprache des Italienischen in Toscana. Von Prof. Jean Keller. — Rector des Gymnasiums: Prof. Dr. Fäsi; der Industrieschule: Prof. Bschepische. —

¹⁾ Jeder Schüler muß im I. und II. R. wenigstens 30, im III. R. wenigstens 25 St. wöchentlich besuchen. Dagegen gilt als Maximum der wöchentlichen Stundenzahl etwa 36. Außerdem ist für jeden Schüler das Turnen mit 2 St. wöchentlich, so wie die Theilnahme an den Waffenübungen während des Sommers obligatorisch.

²⁾ Jeder Schüler soll außer den obligatorischen Fächern noch den Unterricht in wenigstens einer fremden Sprache besuchen. Dagegen ist es nicht rathsam, im I. Kurse gleichzeitig drei fremde Sprachen zu treiben, also gleichzeitig zwei zu begimmen.

³⁾ Wenn keine Collision der Stunden entsteht, so können ausnahmsweise auch Fächer in einem anderen, jedoch in der Regel nur frühern Kurse, als welchem der Schüler angehört, besucht werden.

— Es liegt uns noch vor die Gratulationschrift der Lehrer des Zürcher Gymnasiums zur Feier des 50jährigen Amtsjubiläums des Prof. Dr. H. Escher. Sie enthält 1) Das Zürcherische Diptychon des Consuls Areobindus. Von Prof. Dr. S. Bögelin. 2) Einiges über den Ritterstand und über die bei der Ertheilung dieser Würde einst üblichen Gebräuche. Von Prof. Dr. Ettmüller. 3) Blicke in die Götterwelt der arischen Indier. Von Prof. Dr. H. Schweizer.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Von gelehrten Schulen in Großbritannien.

„So aufrichtig wir auch Deutschlands Einrichtung für gelehrte und wissenschaftliche Bildung bewundern, so sehr wir auch ein Volk lieben, dessen wahrer Beruf das Forschen nach abstracter Wahrheit zu sein scheint, so ist es doch unmöglich, daß die politischen Resultate, welche sein intellectuelles und moralisches Leben in den letzten vier Jahren hervorgebracht hat, uns nicht wenigstens für jetzt mit Vorurtheil erfüllen sollten, selbst gegen diejenige Seite seiner Thätigkeit, der wir so viel schuldig sind.“ So spricht ein Edinburger, James Lorimer, in einer Schrift über die Reform der schottischen Universitäten. Das Forschen nach abstracter Wahrheit wäre also der wahre Beruf der Deutschen; es ist sehr gütig von den Herren Engländern uns wenigstens das blaue Ideenreich zu überlassen, während sie mit den Schätzen dieser Welt schon allein denken fertig zu werden. Was es aber mit jener Anklage der politischen Resultate in Deutschland auf sich hat, sagt uns die Vertheidigung eines andern Edinburger Professors, Blackie, der ebenfalls über die Besserung der schottischen Universitäten schreibt. „Sonderbar ist die Meinung, welche ich oft aussprechen hörte, daß, weil das preussische Volk in der gegenwärtigen Krisis des euro-

paischen Gleichgewichts ein unglückliches politisches System befolgt, darum auch die preußischen Schulen von keinem Nutzen seien, und wir nichts Gutes von ihnen lernen können. Der politische Charakter eines Volkes wird nicht durch seine Schulen gebildet, sondern umgekehrt, „seine Schulen stehen unter dem Einfluß seines politischen Systems. „Das gute Schulwesen Preußens hat so wenig mit der gegenwärtigen verkehrten Verbindung dieses Landes mit dem Czar zu thun, als unser schlechtes Schulwesen mit den ruhmreichen Siegen an der Alma und bei Inkjerman.“ Die Engländer können es den Deutschen nicht vergeben, „daß diese nicht gemeinschaftliche Sache mit ihnen machten gegen Rußland.“ „Was hilft alles Wissen und Studiren — sagen sie — wenn nicht einmal so viel dabei heraus kommt, daß ein Volk sich im rechten Moment am Kreuzzug gegen einen Feind theiligt, welcher der Feind der Civilisation, noch mehr, dieses Volkes gefährlichster Feind ist!“ Hören wir die Ansicht eines dritten Edinburger Professors, Kelland, der in einer Rede gegen den eben genannten Advokaten der deutschen Bildung folgendermaßen zu Felde zieht: „Bei uns fesseln die Wissenschaften, die in unmittelbarer Verbindung zum Leben stehen, ihre Anhänger ans Studirzimmer oder ans Laboratorium; für die Deutschen haben die unterirdischen Gewölbe einer todten Sprache oder die krummen, moosbewachsenen Alleen geschichtlicher Streitfragen — Studiren, die öde und todte sind, wie der Schatten eines Upasbaumes — unaufhörliche Reize. Es liegt etwas in den socialen Verhältnissen der Deutschen, was zu der Stellung, die sie im Gebiet der Gelehrsamkeit und Wissenschaft einnehmen, recht wohl paßt, indem es ein Leben, das einem unscheinbaren, unpopulären, ich hätte fast gesagt unnützen Studium gewidmet ist, zu einer Möglichkeit, ja zu einer Wahrscheinlichkeit macht, die bei uns nicht existirt.“ Wir unsererseits möchten den gelehrten Schotten bitten sich nur einen Augenblick vorzustellen, wie es denn um Wissenschaft und Industrie der gebildeten Völker aussehen würde, wenn auch nur in den letzten hundert Jahren die Geistesarbeit der Deutschen brach gelegen hätte, diese machtvolle tiefe, unendliche Geistesarbeit Deutschlands, deren Resultate das menschliche Wissen und Können bereichert und befruchtet auf allen Gebieten. Jedoch wir merkten schon, der Edinburger übertrieb die Schattenseiten der wissenschaftlichen Thätigkeit Deutschlands, um seine Landsleute darüber zu trösten, daß sie in Wissenschaften weit hinter den Deutschen zurückbleiben. Die Trauben sind sauer, denn sie hängen zu hoch.

Wir entnahmen die obigen Citate aus den „Mittheilungen,“ welche ein deutscher Schulmann, Dr. Voigt, „über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands“ so eben veröffentlicht hat (Halle bei Anton). Diese Schrift giebt eine Menge richtiger Urtheile und interessanter Einzelheiten

über das brittische Schulwesen, welche an Ort und Stelle fleißig und mit guter Beobachtungsgabe gesammelt sind. Nichts kann wahrer sein, als wenn der Verfasser obenan die Behauptung stellt „daß dem Britten, oder wenigstens dem Schotten, ein Betreiben der Wissenschaft um der Wissenschaft selbst willen im allgemeinen als Lächerlichkeit erscheint.“ Die Engländer sind auch in wissenschaftlichen Dingen offenherzig realistisch, dem regulären Engländer ist die Wissenschaft eine Industrie wie alles andre, und er fragt zunächst wie viel Pfund Sterling einer mit seiner Wissenschaft macht. Ist diese Frage beantwortet, so kommt die zweite: was das Land dadurch an Wohlstand und Macht gewinne? Die dritte Realität von der Wissenschaft ist dann die Unterhaltung und das Vergnügen, das sie ihrem Inhaber gewährt; allein das ist Geschmacksache, der eine Gentleman jagt Füchse, der andre liebt gelehrte Bücher. Gewiß giebt es auch in England nicht wenige Männer, welche die Wissenschaft treiben, damit sie ihnen die tiefe Harmonie des Weltalls aufschließe, und ihren Geist mit jenem köstlichen Hochgefühl und mit jener demüthigen Erkenntniß des ewigen göttlichen Waltens erfülle, welche nur der Weise kennt. Ja es giebt vielleicht in England verhältnißmäßig mehr als in andern Ländern solche ächte Gentlemen, welche in der Wissenschaft nicht ihren Beruf, sondern nur eine Quelle des reinsten Vergnügens und die heilsamsten Mittel suchen, Geist und Herz zu veredeln. Wenn es sich aber um die Masse der Gebildeten in England handelt, darum wie sie wissenschaftliche Dinge betrachten, so hat man es mit sehr vieler Bornirtheit zu thun.

Die Folge dieser nationalen Anschauungsweise ist dann auch gewesen, daß England gegenwärtig in wissenschaftlicher Geltung und Production tief unter Deutschland, selbst weit unter den Franzosen steht. Nehmen wir die zwar berühmten Chemiker, Physiker und Geologen und einen oder den andern großen praktischen Arzt aus, so ist es wirklich erstaunlich wie wenige wissenschaftliche Größen England zur Zeit aufstellt. Grote hat die Resultate der deutschen Wissenschaft mit dem Geist und praktischen Blick eines englischen Staatsmannes verarbeitet; Macaulay verdankt keinen geringen Theil seines Ruhms jener reizvollen Kunst der Genremalerei, durch welche er seinen geschichtlichen Gemälden so viel Leben und Tiefe giebt; W. Hamilton, einen reichen und fruchtbaren Geist, wird man schwerlich den europäischen Helden der Wissenschaften zur Seite stellen, und den historischen Rhetor Carlyle wird man keinen großen Wissenschaftsmann nennen. Der oben genannte Blackie schreibt: „Die gelehrte und wissenschaftliche Bildung befindet sich auf den schottischen Universitäten in der allertiefsten Ebbe. Fragt man in Berlin, München oder Bonn nach irgend welchem berühmten Namen schottischer Professoren, die in ausgezeichnete Weise Antheil genommen haben an der

Förderung der Zweige akademischer Gelehrsamkeit, auf welche die Universitäten des Continents mit Recht stolz sind, so fürchte ich, man erhält als Antwort entweder gar nichts, oder eine Aeußerung, die durch dünne und spärliche Zuwägung von Lob einer Verdammung gleich kommt. In jedem Fach, worin die Gelehrsamkeit das Material schaffen muß, worüber die Philosophie zu spekuliren hat, ist unsere akademische Reputation gleich Null. Auf sämmtlichen Feldern der Geschichte, Philologie und Alterthumswissenschaft hat Schottland mit seinen fünf Universitäten nicht blos kein klassisches Werk hervorgebracht, sondern überhaupt kein Werk irgend welcher Art, nicht einmal eine Uebersetzung aus dem Deutschen, wie sie die selbst unfruchtbare englische Gelehrsamkeit zu liefern pflegt. In der Kirchengeschichte haben wir, ich muß es sagen, nichts; jedermann liest Meander, und Meander ist ein Deutscher. In der Dogmengeschichte muß uns ebenfalls das neologische Deutschland unterweisen. Welche Namen haben wir in der Geschichte der Naturwissenschaften? Wer sind die Männer, welche Savigny auch nur gelesen haben, oder die Lust hätten etwas für eine Uebersetzung seiner Werke zu zahlen? Wer in unserer medicinischen Facultät, so berühmte sie auch mit vollem Recht ist, kennt oder erklärt den Hippokrates? Die höchsten Ehren, welche die medicinische Facultät in Edinburg verleihen kann, können ohne die geringste Kenntniß des Griechischen erlangt werden. Ich könnte noch eine Stunde lang fortfahren mit dem Bettelbericht von den leeren Büchsen, mit denen die übrigen Bretter versehen sind.“ Der schottische Professor nimmt zwar in diesen Anklagen nach der Weise der Redner seines Landes den Mund etwas voll, aber den Bettelbericht von den leeren Büchsen könnten in den meisten Fächern auch die englischen Universitäten unterschreiben.

Die Litteratur und Wissenschaft ist in Großbritannien offenbar im raschen Sinken begriffen. England hatte seine großen Dichter und Geschichtschreiber, Gelehrte und Naturforscher in den beiden vorigen Jahrhunderten, in der Gegenwart wird es verhältnißmäßig arm und ärmer daran. Die Folgen dieser wissenschaftlichen Ebbe zeigen sich auch auf dem praktischen Gebiete. Die englischen Juristen studiren nichts anderes als was die augenblickliche Praxis der Gerichtshöfe erfordert; was darüber hinausliegt, gilt als reine Geld- und Zeitverschwendung. Die englische Jurisprudenz entwickelt sich nicht mehr aus eigner Kern und Wesen, sie nimmt auch vom Auslande wenige befruchtende Keime auf, und begnügt sich, die Prozeßformen des Auslandes nachzuahmen. Bei den Aerzten nimmt die Neigung ab, Universitäten zu besuchen: die Charlatanerie hat dafür ein um so offneres Feld. Die Theologen begnügen sich mit der Bibel, einer Predigtsammlung und einigen Tractaten: kein Wunder wenn die Ueberset-

zur katholischen Kirche oder zu den Methodistengemeinden sich vermehren. Doch all dergleichen bedenkt der gewöhnliche Engländer nicht; empfindlicher war ihm folgende Wahrnehmung. „Woher kam es — fragte ein Redner in einer Versammlung zu London — daß in der großen Londoner Weltausstellung Frankreich den ersten, Deutschland den zweiten, England erst den dritten Preis erhielt? Es kam daher, daß wir, wie in allgemeiner Bildung, so im besondern in der Kenntniß der Naturwissenschaften, die für die Entwicklung der Industrie von so großer Wichtigkeit, hinter beiden Ländern zurück sind. In Religiosität stehen wir über denselben, aber unsre materielle Blüthe verdanken wir nur unsrer herrlichen Lage (doch wohl auch andern guten Eigenschaften). Als vor einigen Jahren die australischen Behörden um die Zusendung eines Mineralogen nachsuchten, waren wir genöthigt, einen Deutschen zu schicken.“

Es ist schon öfter die Bemerkung gemacht, daß es mit dem Nachwuchs der großen brittischen Staatsmänner etwas bedenklich aussehe, auch Voigt sagt: „Wenn man in den letzten zehn Jahren die Schwächlichkeit in den politischen Erscheinungen, die Unentschiedenheit der Ministerien, die Hingabe an das momentan Nützliche, auch mit Verletzung alter Traditionen, in Anschlag bringt, so scheint sogar die Größe im Erlöschen, die lange als die Großbritannien vorzugsweis eigenthümliche gegolten hat, die nämlich der Auffassung und Behandlung öffentlicher Verhältnisse. Das Mechanische tritt auch da immer mehr an die Stelle des Organischen, und die enge Verbindung mit dem französischen Kaiserreiche wäre nicht möglich gewesen“) ohne eine gewisse Bewunderung seines nicht erst werdenden, sondern schon vollendeten straffen Mechanismus.“

Bei allen Mängeln der gelehrten Schulen in England, unter welchen das bloß mechanische Lernen des wenigen was gelernt ist, auf vielen Schulen einer der schlimmsten Mängel ist, finden sich jedoch auch nationale Vorzüge, welche wohl Beachtung verdienen. Da ist zuerst die stetige und unaufhörliche Abwechselung der Geistesgymnastik mit körperlichen Spielen und Uebungen; das stärkt die Gesundheit, die Kraft und Klarheit des Geistes. Eine vortreffliche Schule ferner, welche durch nichts anderes zu ersetzen ist die Menge der öffentlichen Vorträge und Privatvereine, in welchen die Schüler das Gelernte mit einander durchsprechen, und in eignen Gedanken und Worten vor Zuhörern wiedergeben. Wenn der Engländer nicht so vieles studirt als der Deutsche, so sucht er dafür frühzeitig in die Ge-

*) Warum denn nicht möglich? England hatte in früheren Zeiten enge Kriegsbündnisse mit anderen Staaten, deren innere Verfassung der englischen so wenig oder noch weniger ähnlich als die des jetzigen Frankreichs. „Die Noth kennt sonderbare Schlafkameraden“, sagt ein englisches Sprichwort.

wohnhalt zu kommen, aus dem Gelernten seine eignen Resultate zu ziehen. Unerreichbar scheint häufig selbst dem strebenden jungen Engländer die deutsche Universalität des Wissens, gewiß hält er sich aber fern von dem oberflächlichen encyclopädischen Wissen. Es ist eine altenglische Ansicht, wer auch nur in einem einzigen Fach auf den Grund gehe, der sei viel mehr werth als der glänzende Vielwiffer; von dem ersteren sei auch in der öffentlichen Verwaltung eher Talent und Nutzen zu erwarten, als von demjenigen, der bloß vielseitige geistige Reizbarkeit, jedoch noch auf keiner Stelle geistige Kraft bewiesen.

Interessant sind in dieser Beziehung die Grundsätze, welche bei der großen Jahresprüfung für die künftigen Beamten der ostindischen Compagnie befolgt werden. Vor einigen Jahren mußte die ostindische Compagnie ihr bisheriges System, nach welchem sie jungen Leuten bloß nach Gunst und Willkür eine Laufbahn eröffnete, fallen lassen, und einen allgemeinen Concurs für die Beamtenstellen ausschreiben. Eine Regierungscommission von fünf Männern, unter welchen auch Macaulay, arbeitete vor anderthalb Jahren die Statuten für das Examen aus. Jeder junge Mann zwischen dem 18ten und 23sten Jahre kann sich melden, und ganz nach seiner Neigung in denjenigen Fächern sich examiniren lassen, in denen er sich am stärksten glaubt. Jedes Fach hat seinen bestimmten Tarwerth, in der Weise, daß, wenn englische Sprache, Litteratur und Geschichte als $\frac{1}{4}$ genommen wird, dann Mathematik $\frac{2}{3}$ werth ist, Sprache, Litteratur und Geschichte im Lateinischen $\frac{1}{2}$, im Griechischen $\frac{1}{2}$, Naturwissenschaften insgesammt $\frac{1}{3}$, Philosophie $\frac{1}{3}$, Sprache, Litteratur und Geschichte im Deutschen, Französischen, Italienischen, Sanskrit und Arabischen jedes $\frac{1}{4}$. In jedem Fach sind die einzelnen Kenntnisse und Fertigkeiten, z. B. die Kunst lateinische oder griechische Verse zu machen, besonders eingeschätzt. Von den paar hundert Concurrenten werden nun jedesmal diejenigen zwanzig als Candidaten für die Beamtenstellen genommen, welche von der Gesamtsumme der Tarwerthe aller Fächer möglichst viel für sich herausgearbeitet haben, gleichviel ob sie in einem Fach den vollen Schätzungspreis erreichen, oder in zwei oder drei Fächern die Hälfte, oder weniger. Um die Leistungen abzuwägen, sind für jede, z. B. für den besten Aufsatz im Englischen, für das beste Gedicht im Lateinischen, für die beste Erklärung einer Vedas- oder Koran-Stelle — eine Anzahl Marken festgesetzt. Wer für seine Kenntnisse die meisten Marken einlöst, kommt unter die geachteten Zwanzig, deren Name in allen Zeitungen erschallt, gleichviel ob die nöthige Markensumme in der Mathematik und den alten Sprachen oder im Englischen und in neuern Sprachen, oder in den Naturwissenschaften und dem Sanskrit erobert ist.

Wir lachen über diese acht englische Pfund- und Ellenrechnung in wissenschaftlichen Dingen — aber das maßgebende Princip für die Abwägung der geistigen Kräfte der Examinanden ist unzweifelhaft richtig. Das Commissions-Gutachten sagt: „Ein ausgezeichneter Mathematiker wird oft ein schlechter Grieche, und ein vorzüglicher Grieche ein Ignorant im Französischen und Italienischen sein. Nichts kann unsern Wünschen ferner liegen als Preise in Aussicht stellen für Kenntniffe von weiter Oberfläche und geringer Tiefe. Wir sind der Meinung, daß man von einem Candidaten durchaus nichts halten soll, der in einem Fach sich examiniren läßt, worin sein Wissen höchst oberflächlich und fragmentarisch ist. Tiefe und genaue Bekanntschaft mit einer einzigen Sprache muß mehr gelten als schlechte Uebersetzungen und Aufsätze in sechs Sprachen. Ein einziges Blatt, welches eine vollkommene Kenntniß der Prinzipien der Differentialrechnung an den Tag legt, muß mehr werth sein als zwanzig oberflächliche und mangelhafte Antworten auf Fragen aus der Chemie, Botanik, Mineralogie, Metaphysik, Logik, englischen Geschichte.“

Man wundert sich vielleicht, weshalb auf die Anfertigung griechischer oder lateinischer Verse so viel Gewicht gelegt ist. Die Commission erwidert mit ächter Menschenkenntniß: diese Geschicklichkeit habe zwar keinen directen Zusammenhang mit der Thätigkeit eines Richters oder Finanzmannes in Indien, jenes Vermögen werde indessen in den großen akademischen Anstalten Englands einmal als Hauptsache getrieben, und man könne nicht zweifeln, daß der Jüngling, der am besten ausführe, was die fähigsten und ehreliebendsten Jünglinge um ihn gut auszuführen suchen, in der Regel ein hervorragender Mann werde. Kurz, aus alle dem leuchtet die alte Erfahrung hervor: das Können ist mehr als das Wissen. Wie nimmt sich gegen dies englische Prinzip die Behutsamkeit jenes juristischen Examinationshofes in einem großen deutschen Staat aus, bei welchem ein Examinand durchfiel, der durch die Gründlichkeit seiner Kenntniffe und die Scharfe und Raschheit seines Urtheils im Civilrecht seine Mitexaminanden in Erstaunen setzte, auf eine rechtsgeschichtliche Frage aus dem Lehnrecht aber antwortete: er habe sich nicht so genau damit beschäftigt, weil das Lehnrecht größtentheils ja doch obsolet sei? (A. 3.)

Zur Bildungsgeschichte Finnlands.

Helsingfors, im Juli. Während der letzten Kriegsjahre wurden die Blicke der gebildeten Welt mehrmals auf unser, für so arm und roh verschrieenes Land gerichtet. Wir glauben uns nicht zu irren, wenn wir vermuthen, daß die meisten Zeitungsleser nie vorher in so kurzer Zeit den

Namen Finnlands so oft hatten nennen hören. Die Quellen, die zu einer genaueren Kenntniß unseres Landes führen könnten, verdienen kaum der Beachtung des wißbegierigen Publicums empfohlen zu werden, indem sie meistens von Reisebeschreibungsfabrikanten und nicht selten auch von Leuten abgefaßt sind, die mit einer uns völlig unerklärlichen Parteinuth noch den gänzlichen Mangel irgend einer gründlichen Kenntniß des Landes und seiner Administration verbinden. Einige nähere Notizen über ein Land, welches man in Europa noch so unvollständig kennt, daß selbst bei ausgezeichneten Geographen und Statistikern irrige Nachrichten über dasselbe vorkommen, möchten daher den Freunden der Wissenschaft um so mehr willkommen sein, als dieses Land, welches an Volksmenge dem Königreiche Sachsen beinahe gleich kommt, an Flächenraum jedoch um 24 Mal größer als Sachsen ist, von einem eigenen Völkerstamme bewohnt wird, seine eigene Verfassung hat und sich sowohl durch den romantischen, wenigleich etwas düsteren Anblick des Landes selbst, als durch den vollkommen eigenthümlichen Charakter seiner Bevölkerung von allen Nationen Europas streng unterscheidet. Auch in der Culturgeschichte des Menschengeschlechtes verdient das Finnische Volk eine nicht unbedeutende Stelle einzunehmen. Ihm ward das schwere Loos zu Theil, den Ackerbau und mit ihm die Grundlagen der Civilisation bis an die höchsten nördlichen Grenzen zu verbreiten, über welche hinaus der Ackerbau gar nicht und das Leben selbst des Menschen nur in seiner niedrigsten, in der nomadischen Form möglich ist.

Gegenwärtig sei es uns blos gestattet, durch das vor Kurzem an der hiesigen Universität gefeierte 700jährige Jubelfest der Einführung des Christenthums in Finnland veranlaßt, einen Ueberblick der geschichtlichen Entwicklung und des gegenwärtigen Zustandes des Schulwesens in unserm Lande zu entwerfen. Wir glauben von vorn herein bemerken zu müssen, daß es hier nicht unsere Absicht ist, von der eigentlichen Volksbildung in Finnland zu reden. Wir beabsichtigen blos, durch eine historisch-statistische Skizze der Elementar-Lehranstalten unseres Landes darzulegen, daß Finnland in seiner gegenwärtigen Stellung in Hinsicht seiner wissenschaftlichen Entwicklung einer freudigen Zukunft gewärtig sein könne.

Wir sagten vorhin, daß selbst bei ausgezeichneten Geographen und Statistikern nicht selten irrige Nachrichten über Finnland vorkämen. Als Beleg mag dienen, daß Rougemont, in seinem Handbuche der vergleichenden Erdbeschreibung (Deutsch bearbeitet von Hugendubel, Bern, Thur und Leipzig 1835, S. 139) behauptet, die ersten Schulen Finnlands seien in diesem Jahrhundert errichtet. Es ist uns nicht bekannt, aus welchen Quellen Rougemont diese seltsame Behauptung geschöpft haben mag; da wir ihm jedoch zu viel Gewissenhaftigkeit zutrauen, um dem Glauben beizu-

pflichten, als hätte er sie ohne Weiteres erdacht, so müssen wir das Vorhandensein dieser Unwahrheit in irgend einem andern Werke vermuthen, welches Rougemont als Quelle benützt hat. Da nun diese beiden Werke wahrscheinlich von Vielen gelesen worden sind, so könnte es vielleicht auch heute noch Leute geben, die steif und fest versichert sind, Finnland habe im Jahre 1799 noch keine einzige Schulanstalt besessen. Mittlerweile bezeugen alte Handschriften, daß bereits im Jahre 1355 in Åbo eine Schule vorhanden war, die jetzt allgemein als die älteste Lehranstalt Finnlands betrachtet wird. Das Dasein dieser Anstalt muß jedoch nothwendig zu der Vermuthung führen, daß schon ehemals der südwestliche Theil Finnlands denjenigen Grad von wissenschaftlicher Bildung erreicht hatte, der der Errichtung einer Schule vorangehen muß. Diese Vermuthung hat viel Wahrscheinlichkeit auf ihrer Seite, wenn man die unendlichen Schwierigkeiten und Gefahren bedenkt, mit denen die Verkündiger der Lehre Christi in Finnland zu kämpfen hatten, und die ihren natürlichen Grund darin hatten, daß das Christenthum in unserem Lande nichts weniger als mit christlicher Milde und auf apostolischem Wege, sondern mit dem Schwerte in der Hand und im Gefolge eines eroberungsfüchtigen Monarchen auftrat. Es läßt sich aber annehmen, daß die Apostel Finnlands, bald nachdem sie, im Jahre 1156 oder 1157, den ersten Schritt auf finnischem Boden gethan hatten, auf die Bildung des Volkes, als auf dasjenige Mittel verfallen seien, durch welches die Bekehrung der heidnischen Finnen mit dem geringsten Blutverluste bewerkstelligt werden konnte. Die Bulle Gregors IX. vom 9. December 1237 enthält eine Schauer erregende Schilderung der Gräueltthaten, welche die heidnischen Finnen, und zumal die im Mittelpunkte des Landes wohnhaften Tavaster, an den Christen verübten. Diese Gräueltthaten sind jedoch vollkommen erklärlich. Der Finne mußte in jedem Christen den Feind seines Landes, seiner Nationalität, mit einem Worte, den fremden Eroberer sehen, und es veränderte sich mit der Einführung der christlichen Religion auch die politische Stellung Finnlands: es ward von den Schweden erobert und diesem Königreiche einverleibt.

Ueber diesen Zeitraum besitzen wir nur sehr wenig genaue Notizen; so viel ist jedoch gewiß, daß es in den letzten Jahren vor der Reformation wenigstens sechs Klöster gab, mit denen Schulen verbunden waren. Dennoch muß der Unterricht, sogar nach den damaligen Begriffen, äußerst unvollkommen gewesen sein, indem gegenwärtig nur die Namen von 30 bis 40 Finnländern bekannt sind, die sich während des Mittelalters und im ersten Jahrhundert nach der Reformation auf ausländischen Universitäten den Magistergrad erworben haben.

Während der Regierung Gustavs I. Wasa wurden, nach Einführung

des lutherischen Glaubensbekenntnisses, um die Mitte des 16. Jahrhunderts, die Güter der Geistlichkeit eingezogen, und es mußten daher mehrere der vorhandenen Schulen eingehen. Dennoch setzten einige von ihnen auch nach der Reformation ihre Thätigkeit ununterbrochen fort. Der eigentliche Anfang der Bildungsgeschichte Finnlands aber fällt in die Zeit der Regierung Gustavs II. Adolfs. Dieser große Mann, unter dessen Leitung die Finnen während des 30jährigen Krieges sich einen unvergänglichen Tapferkeitsruf erwerben, und der seinem Lande die theuer erkaufte, aber dennoch glänzende Stellung erfocht, welche der erste Nagel zum Sarge der politischen Bedeutsamkeit Schwedens ward, — er legte den Grundstein zur Bildung des Finnischen Volkes, indem er im Jahre 1626 in Abo ein Gymnasium errichten ließ.

Seit dieser Zeit hat die Schwedische Regierung, in dem Maße wie ihre beschränkten Mittel es erlaubten, nicht aufgehört, den Fortschritten der Bildung in Finnland eine sorgfältige Aufmerksamkeit zu widmen. Auch hat Finnland die erhaltenen Wohlthaten zu schätzen gewußt und sich nie undankbar bewiesen. Bis zu dem letzten Augenblicke seiner Vereinigung mit Schweden hat das Finnische Volk seine Pflichten gegen die Schwedische Regierung redlich erfüllt, und die vor 200 Jahren ausgesprochenen Worte: *nulla fuit Suecicae gentis gloria, cujus non aliquam partem Fenni sibi quoque vindicaverint*, werden als unumstößliche Wahrheit auf ewige Zeiten in der Geschichte der beiden Völker feststehen. Jetzt ist Finnland für immer von Schweden getrennt. Das physische Band, welches die beiden Länder umschloß, ist für immer zerrissen. Finnlands Zukunft ist nunmehr unzertrennlich an das Schicksal eines anderen Beschützers gebunden. Mit der vollkommensten Zuversicht sagen wir: die Finnen werden ihre Pflichten gegen die Russische Regierung mit der nämlichen Treue und der Aufrichtigkeit und Redlichkeit erfüllen, gegen die sie bisher sich nie haben den geringsten Vorwurf zu Schulden kommen lassen. Da sowohl Schwedische als Finnländische Schriftsteller Schweden mehrmals in Bezug auf Finnland den Namen „Mutterland“ beigelegt haben, so bemerken wir, daß ein solches Verhältniß zwischen Schweden und Finnland nie stattgefunden hat. Man könnte Finnland allenfalls nur das mit dem Schwerte in der Hand adoptirte Kind Schwedens nennen. Die einzige Seite, von der uns Schweden als Mutterland erscheint, ist, daß es in Finnland Colonien stiftete, die Schwedische Sprache als offizielle und Bildungssprache einführt, und somit, neben dem vielen Anerkennenswerthen und Guten, ein Uebel ins Land brachte, welches bereits seit Jahrhunderten der selbständigen Entwicklung des Finnischen Volkes und seiner Nationalität hemmend entgegenwirkt, und dessen Ueberwindung die äußersten Anstrengungen aller wahren Finnländischen Patrioten in Anspruch nehmen wird.

Doch wir kehren zu dem Faden unserer Darstellung wieder zurück. Das Gymnasium, welches auf Gustav Adolphi's Befehl in Åbo errichtet wurde, erhielt ein Lehrpersonal, bestehend aus 4 Philosophen und 2 Theologen, und war in mehreren Beziehungen nach Art einer Universität eingerichtet. Ein zweites Gymnasium sollte in Wiburg angelegt werden, aber dieser Voratz ging nicht in Erfüllung. Am 21. November 1637 langte der von der Vormundschafts-Regierung der Königin Christine zum General-Gouverneur Finnlands ernannte Graf Peter Brahe in Åbo an. Mit ihm beginnt eine neue Epoche in der Bildungsgeschichte Finnlands. Nachdem er, gleich nach seiner Ankunft, das ganze Land durchkreist und sich von den Bedürfnissen desselben in Kenntniß gesetzt hatte, erstattete er an die Regierung einen ausführlichen Bericht über die Lage des Landes; und in Folge dieses Berichtes erwachte die erste Idee von der Nothwendigkeit einer Universität. Brahe entwarf den Vorschlag zur Errichtung der Akademie, die am 15. Juli 1640 feierlich eröffnet ward. Das Lehrpersonal bestand aus 10 Professoren und 2 Adjuncten. Um dieselbe Zeit wurden auch ein Gymnasium in Wiburg und in anderen Städten größere Schulen gestiftet. Die Anstrengungen der Regierung in dieser Hinsicht können nicht genug gerühmt werden. Sie treten in einem noch ungleich verdienstvollern Lichte hervor, wenn man die geringen Mittel bedenkt, über welche sie verfügen konnte, und die allgemeine Verarmung sowohl Schwedens als Finnlands, welche eine Folge einer langen Reihe kostspieliger Kriege war und den Fortschritten der Bildung beinahe unüberwindliche Hindernisse in den Weg legte. Als Beispiel des Mangels, mit dem die Lehranstalten in Finnland zu kämpfen hatten, mag angeführt werden, daß die Lehrer äußerst unregelmäßig besoldet wurden und daß 6 Jahre nach der Gründung der Universität ihre Bibliothek nur aus 21 Bänden bestand! Unter so bedrängten Umständen konnte natürlich die Bildung keine großen Fortschritte machen, und man kann auch bis in das 18. Jahrhundert hinein die Spuren einer grenzenlosen Rohheit verfolgen. Nachstehende wahrhafte Anekdote scheint uns in dieser Beziehung äußerst charakteristisch. Der Rector der Hochschule zu Åbo schimpfte einen seiner Collegen asinus. Vom Beleidigten vor dem Consistorium verklagt, rechtfertigte er sich vermittelst folgendes Syllogismus: „Jeder Idiot ist ein Esel. N. N. ist ein Idiot, ergo ist er ein Esel.“ Das Consistorium, auf eine so schlagende Weise überzeugt, forderte den Kläger auf, Beweise zu liefern, damit man beurtheilen könnte, num sit asinus.

Die Geschichte Finnlands während der hierauf folgenden Periode, bis zu seiner Vereinigung mit Rußland, ist im vollen Sinne des Wortes eine Leidensgeschichte. Sie besteht aus einer ununterbrochenen Reihe verheerender Kriege; dieser Zeitraum konnte daher auf dem Felde der Bildung

keine reichen Früchte hervorbringen. Es muß jedoch erwähnt werden, daß nach dem Frieden von Nyssab das Wiburger Gymnasium nach Borgo verlegt ward und das einzige im Lande verblieb, bis 1805 die Russische Regierung ein neues Gymnasium in Wiburg errichtete. Seit dem Augenblicke seiner Vereinigung mit Rußland fing Finnland an, sowohl in wissenschaftlicher als in materieller Beziehung rasche und in seiner Geschichte beispiellose Fortschritte zu machen. Wir beschränken uns nur darauf, folgende Thatfachen anzuführen. Der Kaiser Alexander I. setzte eine Commission nieder zur Prüfung des Schulwesens und seiner Bedürfnisse. Der Kaiser Nicolaus organisirte das gesammte Schulwesen, vermehrte die Zahl der Gymnasien bis auf 5, stiftete Mädchenschulen und bestimmte für die Elementarschulen überhaupt einen jährlichen Anschlag von 77,000 R. S. Durch die neue Schulverordnung des Kaisers Alexander II., vom 7. April 1856, ward die Zahl der Elementar-Lehranstalten bedeutend vermehrt. Sie umfaßt folgende Anstalten: 6 Gymnasien, 12 höhere und 32 niedere Elementarschulen und endlich 6 Mädchenschulen, mit einem jährlichen Gesamtanschlage von 106,788 Rbl. 20 Kop. S. Außerdem verdanken noch einige andere Anstalten ihr Entstehen der gegenwärtigen Regierung. Hierher gehören: das Landwirthschafts-Institut Mustjala, 3 Navigations-Schulen, 3 technische Real-Schulen und Sonntagschulen in den meisten Städten. Die neuen Einrichtungen, welche Finnland ferner in diesem Fache von den edlen Gesinnungen seines Monarchen noch erwartet, und die jetzt den Berathungen unserer Regierung zum Gegenstande dienen, sehen ihrer Entscheidung und Einführung entgegen.

Einer unserer ausgezeichnetsten Schriftsteller hat den Satz ausgesprochen: „Finnlands Geschichte beginnt mit dem Jahre 1809.“ Obgleich wir diesem Satze nicht unbedingt beipflichten können, so müssen wir gestehen, daß, wenn die letzten 48 Jahre nicht zu der Geschichte Finnlands gehörten, wir uns wohlweislich enthalten würden, die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt auf unser Land zu richten. Wir würden daher den oben angeführten Satz dahin modificiren: „Die Geschichte der selbständigen Entwicklung und des Wohlstandes Finnlands beginnt mit dem Jahre 1809.“

Und nun noch einige Worte. Es haben sich mehrere Schwedische Flugschriften- und Zeitungsartikel-Fabrikanten die undankbare Mühe gegeben, uns überzeugen zu wollen, daß, wenn Finnland mit Schweden vereinigt geblieben wäre, es sich gegenwärtig auf einer höhern Stufe der Bildung und des Wohlstandes befinden würde. Wir können blos antworten: es ist möglich, aber wir glauben es nicht. Aber abgesehen von der Unwahrscheinlichkeit dieser Behauptung, ist es uns unmöglich zu begreifen, wie man auch nur einen einzigen Augenblick bei einem so nutzlosen Gegenstande verweilen könne. Für uns hat diese Frage ungefähr den Grad von Interesse, den für einen Engländer die mit ihr nahe verwandte Frage haben könnte: wie würde wohl England jetzt aussehen, wenn Wilhelm I. es nicht erobert hätte? Der Verfasser möchte wenigstens derartige Grübler an die Worte mahnen, die einer der größten Redner des Alterthums ausgesprochen hat: „omnes homines, qui de rebus dubiis consultant, ab amicitia, ira, odio atque inimicitia vacuos esse decet.“ (R. Pr. 3.)

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. J. Ziller, Privatdoc. an der Univ. Leipzig, Die Regierung der Kinder, für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende bearbeitet. Leipzig, Teubner. 182 Seiten.

J. A. Pupikofer, Decan, Leben und Wirken von J. J. Wehrli als Armenzieher und Seminar-Director, unter Mitwirkung von Zellweger, Wellauer u. A. dargestellt. Mit dem Bildniß Wehrli's. Frauenfeld, Wegel. 278 S.

Dr. C. A. Georgi, Dir. der K. Blindenanstalt in Dresden, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien von frühester Kindheit an bis zu ihrer Aufnahme in die Blindenanstalt. Dresden, J. am Ende. 44 S. 5 Sgr.

Dr. Landhard, Großh. Sächs. Schulrath, Aus einem Lehrer-Tagebuch. Gotha, Scheube. 184 S.

C. I. J. Spieß, Prof. am G. in Wiesbaden, Griechische Formenlehre für Anfänger. 3. berichtigte Auflage bearbeitet von Dr. Th. Breiter, L. am G. in Hamm. Essen, Vödeker. 104 S.

Derselbe Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische für Anfänger bearbeitet. 3. verm. und verb. Aufl. bearbeitet von Dr. Breiter, L. am G. in Hamm. Essen, Vödeker. 188 Seiten.

G. Högg, L. am G. in Ellwangen, Tabelle I. Das Geschlecht der lateinischen Substantive, erkennbar aus Stamm und Nominativbildung. Tabelle II. Ablativ Sing., Nominativ und Genitiv Plur. der 3. lat. Decl., nach ihrer Formbildung übersichtlich dargestellt. Tabelle III. Die Casusformen der lat. Sprache in vergleichender Uebersicht. Nördlingen, Beck. à 4 Sgr., à 1 Sgr.

L. Langensiepen, Oberlehrer, Originationis latinae liber memorialis. Lateinischer Wortschatz in etymologisch begründeter Ordnung zum Schul- u. Selbst-Unterricht. Anhang: Kurze Sätze, Gedächtnisverse, Uebersicht der etymologisch schwierigeren lat.-franz. Wörter. Leipzig, Teubner. 195 S. 10 Sg.

Dr. C. F. Gnüge, Die Gesetze der französischen Sprache mit Übungen zur Anwendung derselben nebst einem Abriß der brandenb.-preussischen Geschichte und einer Abhandlung über die Bildung der französischen Sprache zum Uebersetzen bearbeitet. 2. verm. Aufl. Erfurt, Keyser. 114 S. 25 Sgr.

R. Duval, Vollst. pratt. Anleitung das Conjugiren der regelm. wie unregelm. franz. Zeitwörter u. zu lehren und zu lernen. 4. Aufl. Hamburg, Heubel. 192 S. 15 Sgr.

Dr. L. Georg, Hauptl. am Realg. in Basel, Lehrbuch zum systematischen Studium der franz. Sprache mit eingeflochtenen Uebersetzungsaufgaben und Conversationsstücken zum Schul- und Privatgebrauch. Basel, Georg. 602 S.

G. de Castres, Parlez-vous français? die nützlichsten und nothwendigsten franz.-deutschen Gespräche, Redensarten u. 6. verm. Aufl. Leipzig, Wengler. 343 S. 12 Sgr.

Dr. Hauschild, Dir. in Brünn, 200 kleine Erzählungen zum Lesen und

Wiedererzählen u. Mit einem franz. Wörterschatz. Erstes Hundert 76 und 16 S. 3 Sgr., zweites Hundert 136 und 16 S. 4 1/2 Sgr. Leipzig, Klinckschardt.

G. A. Noack, Ausserlesene Schauspiele für die Jugend zur Rückübersehung ins Französische. 1. Heft: Die Aehrenleserin, Der Abschied. Leipzig, Wengler. 80 S. 10 Sgr.

Derselbe, Ausserlesene Schauspiele für die Jugend französisch und deutsch, nebst zahlreichen sprachl. Erläuterungen. Handbuch für Lehrer und Selbststudirende u. 1. Heft: Die Aehrenleserin, La glaneuse, Der Abschied, Le congé. Leipzig, Wengler. 68 S. 10 Sgr.

Koller und Assfahl, L. an der lat. Schule zu Markgröningen, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische für das Alter von 12 bis 14 Jahren mit Hinweisungen auf die Grammatiken von Eisenmann und Ahn, und einem Wörterverzeichnis. Heilbronn, Scheurlen. 121 S. 7 1/2 Sgr.

H. Plate, Estudios Alemanes ó curso práctico para aprender fácil y prontamente la lengua Alemana etc. Tomo I. Bremen, Heyse. 200 S. 25 Sgr.

J. Ammann, weil. Prof. in München, Parlate italiano? oder die nothwendigsten u. Gespräche u. Nebst einer übersichtlichen Gramm. der ital. Sprache. 2. durch F. Woch-Altsoff umgearb. Aufl. Leipzig, Wengler. 152 S. 12 Sgr.

Fr. Peter, weil. Lehrer an der h. B. in Hannover, die ersten Grundregeln der deutschen Sprache. Nach den Ansichten der neueren Grammatiker bearbeitet und mit vielen Uebungen und Aufg. versehen. Für Schüler der untersten Classen höherer Lehranst. 3. verm. und verb. Aufl. Hannover, Hahn. 92 S. 7 1/2 Sgr.

E. Kröger, Regeln und Aufgaben über Declination und Gebrauch der Casus. Uebungsbuch für Schüler von 10 bis 14 Jahren. Oldenburg, Schulze. 100 S. 8 Sgr.

Dr. Michelis, Pfarrer in Albstadt, Beiträge zur Reform der Grammatik. 1. Heft: Die Grundlegung der Gr. mit Rücksicht auf die Stellung der Gr. in der Volksschule und auf den Zusammenhang der modernen Grammatik mit den Principien der Revolution. Münster, Theissing. 100 S. 12 Sgr.

C. H. J. Bollbrecht, Rector zu Ottendorf, Xenophons Anabasis für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bändchen. Buch I.—III. Mit einem durch Holzschnitte und 2 Figurentafeln erläuterten Excurse über das Heerwesen der Söldner und mit einer Uebersichtskarte. Leipzig, Teubner. 179 S. 12 Sgr.

Dr. R. J. Ameis, Prof. am G. in Mühlhausen, Homers Odyssee für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. 2. Heft. Gesang VII.—XII. Leipzig, Teubner. 180 S. 10 Sgr.

Dr. Ch. Cron, Professor am G. in Augsburg, Platons ausgewählte Schriften für den Schulgebrauch erklärt. 1. Theil: Bertheidigungsrede des Sokrates und Kriton. Leipzig, Teubner. 132 S. 9 Sgr.

D. Ribbel, Ueber die mittlere und neuere Attische Komödie. Dessentl. Vortrag, gehalten im Rathhause zu Bern. Leipzig, Teubner. 56 S.

G. de Castres, Prof., Le Cid. Tragédie de P. Corneille accompagnée de notes critiques et littéraires. Leipzig, Wengler. 160 S. 12 Sgr.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen.

Siebzehnte Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Breslau vom 28. September bis 1. Oktober 1857.

Stettin, 6. October. Ich berichte hier nur kurz über die allgemeinen Sitzungen, da die dort gehaltenen Vorträge bald gedruckt sein werden, und über die der Orientalisten. Mein Bericht über die pädagogische Section findet sich in der 1. Abth. dieses Hefts.

Nachdem bereits am 27. Sept. die schon anwesenden Mitglieder der Versammlung sich im „König von Ungarn“ begrüßt, wurde die Eröffnungssitzung am 28. Sept. in der Aula der Universität abgehalten. Bei der Anmeldung wurde den Theilnehmern überreicht: Friedrich von Gengs Briefe an Christian Garve von Dir. Dr. Schönborn; Zur Charakteristik der italienischen Humanisten des 14. und 15. Jahrhunderts, von Oberlehrer Dr. Schück; Petrus Vincentius, der erste Schulinspector in Breslau. Ein Beitrag zur Culturgeschichte Schlesiens, vom Oberlehrer Dr. Tagmann; ein Führer durch die Stadt Breslau, von Dr. Luchs.

Prof. Dr. Haase eröffnete die Sitzung als erster Präsident. Es sei, sagte der Redner, heute sein erstes erfreuliches Geschäft, die Versammlung zu begrüßen im Namen der erleuchteten Regierung, die alles wissenschaftliche Streben befördert und weise beschirmt, im Namen der alten, ehrwürdigen Stadt Breslau, welche die fernen Gäste aufgenommen, im Namen der Universität, welche ihre Hallen für die Sitzungen geöffnet, endlich im Namen Aller, die hier als Mitarbeiter oder wohlwollende Freunde Theil nehmen. Zwanzig Jahre seien bereits seit der Gründung dieser Versammlung verfloßen und überall habe sie ein lebendiges Zeugniß abgegeben, daß unser deutsches Vaterland das große Band nicht löse, durch welches das Streben nach Wissenschaft eng zusammengehalten wird. Ein erfreuliches Zeichen und ein besonderer Schatz im Schooße der Versammlung sei die Anwesen-

heit der verehrten österreichischen Gäste, die nun zum ersten Male den Sitzungen beizuwohnen und man möge durch ein allgemeines Erheben den werthen Gästen die innigste Anerkennung bekunden. Der Redner geht dann auf die hohe Bedeutung über, welche diese Versammlung in sich trage und wie sie schon dadurch an Wichtigkeit gewinne, daß hier Männer, ernste und heitere, junge und alte, zusammen gekommen seien, um ein gemeinsames, erhabenes Ziel zu verfolgen. Möge dieses Ziel glücklich erreicht werden. Der Redner will ferner nicht bloß die Versammlung geschäftlich leiten, sondern sie auch wissenschaftlich einleiten und bespricht dabei die neue Richtung, welche die Philologie seit wenigen Jahren eingeschlagen, da zunächst das Gebiet der antiken Kunst erobert und sich dann dem antiken Leben zugewendet hatte, aus welchem Wechselgange der Gegensatz zwischen realer und formaler Philologie hervorgetreten sei. Hieran knüpfte nun der Redner eine genaue Erörterung der realen und sprachlichen Philologie und schloß seinen gebiegenen, acht wissenschaftlich durchdachten Vortrag mit dem Wunsche, daß diese Versammlung eine Anregung für die Arbeit der Zukunft sein möge. Als solche bezeichnete er die Aufgabe der altclassischen Philologie, die geschichtliche Entwicklung der Sprache zu verfolgen, eine psychologisch-historische Grammatik zu bearbeiten, und so die Grammatik von einem formalen Verständigungsmittel zu einem Quell realen Wissens zu erheben.

Prof. Dr. Bonitz dankt für die ihm und seinen Collegen aus Oesterreich zu Theil gewordene freundliche Bewillkommnung und spricht den Wunsch aus, daß eine der nächsten Versammlungen in Oesterreich möge abgehalten werden.

Der Präsident macht hierauf noch einige thatfächliche Mittheilungen, indem er bemerkt, daß das am Dienstag im Schießwerder stattfindende Diner der Gnade und Huld des Königs und der Theilnahme des Ministeriums zu verdanken sei. Das Provinzialschulkollegium sowohl als auch der Breslauer Magistrat, sowie der Senat der königlichen Universität haben sich durch Uebersendung von Bewillkommungsschreiben angelegentlichst bei der Versammlung betheiliget und durch herzliche Begrüßungen ihre innige Anerkennung kundgegeben. Das Stadttheater veranstaltet am ersten Tage eine Festvorstellung, welcher ein Prolog als Willkommengruß vorangeht; die Singakademie hat eine passende Auf- führung für Dienstag vorbereitet.

Hierauf wurde die Abfassung einer Ehren-Adresse an den Geheimen Regierungsrath Professor Dr. Welcker (geboren 1784) zu Bonn beschloffen, Demnächst folgte eine Erläuterung des berühmten Archäologen Eduard Gerhard aus Berlin über die große Dariusvase zu Neapel; deren schöne und

mannigfaltige Bilder er unter Zugrundelegung einer lithographirten Ausbildung, welche unter die Anwesenden vertheilt worden war, mit vielem Scharfsinn erklärte.

Die zweite allgemeine Sitzung begann mit dem Vortrage des Director Dr. Fickert von Breslau: „De instaurandis studiis antiquitatis“, zu dessen gehöriger Beleuchtung die Herren Director Eckstein aus Halle, Director Classen aus Frankfurt a. M. und Professor Bonig aus Wien manich treffliches Wort sprachen. — Die Kommission, welche ernannt worden, um den Ort zu bestimmen, an welchem im nächsten Jahre die Versammlung tagen soll, schlägt Wien als den Ort der nächsten Zusammenkunft vor. Die Versammlung ist einstimmig für den Vorschlag, eben so dafür, daß diese 18te Zusammenkunft von dem Professor Dr. Miklosich, dem größten Slavisten der Gegenwart, geleitet werde.

Die Tagesordnung rief am dritten Versammlungstage die Mitglieder schon sehr früh wieder zum rüstigen Werke; denn um 7 1/2 Uhr war schon eine allgemeine Sitzung in der Aula der Universität anberaumt, welche Professor Dr. Haase mit dem Bemerken eröffnete, daß von dem Herrn Director Sommerbrodt aus Anklam ein Schreiben eingegangen sei, in welchem der Versammlung herzliche Grüße übersendet und das innige Bedauern ausgedrückt werde, daß der Schreiber besonderer Hindernisse wegen nicht habe nach Breslau kommen können. Gleichzeitig hat Herr Sommerbrodt ein Bündchen des Lucian übersandt, in dessen Vorrede eine Theses enthalten ist, die sich gewiß zur Besprechung in der pädagogischen Section in passender Zeit eignen würde. Die Liste zur Zeichnung der Beiträge für die Errichtung der Melancthon-Statue zu Wittenberg liegt auf dem Präsidententische aus und haben die Zeichnungen schon in erfreulicher Weise begonnen. Nach kürzerer Debatte über eine etwaige Abänderung der heutigen Tagesordnung, besteigt Herr Privatdocent Dr. Westphal aus Lüdingen die Rednerbühne und ergeht sich in einem längerem, gediegenen, von einem tiefen Quellenstudium zeugenden Vortrage: über die Entwicklung der ältesten griechischen Lyrik. An ihn reiht sich ein ergänzendes Wort von Seiten des Herrn Professors E. von Leutsch aus Göttingen über die Form der griechischen Lyrik, während Herr Dr. Westphal mehr auf den Inhalt derselben Rücksicht nahm. Ihm folgt Herr Professor Dr. Em. Hofmann aus Wien mit dem schon vornherein angekündigten Vortrage: „Ueber das Priesterthum der Arvalischen Brüder“, einer Priester-Secte, dazu bestimmt, den Segen der Götter auf die Felder herabzusiehen. Der Arvalenbund ging später durch die Vermischung mit neuen Volksmassen verloren. Der Schluß der heutigen allgemeinen Sitzung erfolgte um 9 1/2 Uhr, und

es wurde dann eine Fahrt nach Altwasser, Salzbrunn und Fürstenstein angetreten. Die Stadt Breslau hatte diese Festlichkeit für die Versammlung in der splendidesten Weise veranstaltet.

Auf der Tagesordnung der letzten allgemeinen Sitzung standen sieben Vorträge: 1) Professor Dr. Bahlen: Ueber Varronische Satira, 2) Consistorialrath Dir. Dr. Peter: Bemerkungen zu Grote history of Greece, 3) Professor Dr. Lange aus Prag: Ueber Finalsätze bei Homer, 4) Professor Dr. Linker aus Wien: Ueber einige Oden des Horaz (lib. IV.), 5) Oberlehrer Winkler: Ueber Horat. carm. IV. 12, 6) Dr. Wolff: Ueber eine Geschichte des Volksaberglaubens bei den Griechen und Römern 7) Dr. Oginski: Ueber den Begriff des *philologos* bei Plato, von denen natürlich wegen Kürze der Zeit der größte Theil weggelassen mußte. Nach dem sehr interessanten und gediegenen Vortrag des Herrn Professor Dr. Bahlen über die Varronische Satire ging Herr Professor Dr. Linker aus Wien näher auf die Interpolationen in einigen Oden des Horaz ein und unterwirft besonders die erste Ode des ersten Buches „Maecenas atavis etc.“ einer Kritik. Diese Kritik und erklärende Behandlung der betreffenden Horazischen Oden wird von Herrn Director Schulz aus Münster, besonders aber von dem Herrn Professor Eckstein aus Halle angegriffen und entspinnt zwischen letzterem und dem Herrn Dr. Linker sich eine interessante Disputation, welcher sich Herr Schulrath Dr. Stieve und Professor Dr. v. Leutsch anschließen. Nachdem noch die einzelnen Exemplare der Anerkennungsadresse für den verdienstvollen Immanuel Becker, welcher durch 50 Jahre für und in der Wissenschaft segensreich gearbeitet, gedruckt und unter die Versammlung vertheilt worden, betrat Herr Präsident, Professor Dr. Haase, zum letzten Male die Rednerbühne und schloß mit folgenden Worten: „So ist denn nun die letzte Stunde gekommen. Wenn ich diese Versammlung freudig eröffnet, so kann ich mich doch eines wehmüthigen Gefühls nicht erwehren, wenn ich sie jetzt schließen muß. Die glücklichen Tage sind schnell verflossen; wir müssen uns von dem süßen Genuß trennen, alte, liebe Freunde hier gesehen und mit ihnen, wenn auch nur kurze Zeit gelebt zu haben. Unsere Versammlung hat besonders in den letzten Jahren viele Verluste erlebt. Eine große Reihe von ausgezeichneten Männern weist nicht mehr unter uns. Einzeln will ich sie nicht aufführen, aber eines Mannes will ich gedenken, es war der Präsident der letzten Stuttgarter Versammlung. „Meine Herren“ — sagte er, als er die letzte Sitzung schloß, „ich habe das letzte Wort an Sie zu richten!“ Er ahnte es nicht, daß es wirklich sein allerletztes Wort sein sollte; er starb bald darauf. Wenden wir uns aber ab von diesen trüben Ahnungen und Gedanken, so werden

wir doch mit der Ueberzeugung von hinnen scheiden, daß unsere Bestrebungen jeder Zeit treu und ehrenvoll waren. Mit diesem Bewußtsein gehen wir von hier und dies verdanken wir hauptsächlich der großen Theilnahme, deren wir uns erfreut; denn aus fast allen Gauen des deutschen Vaterlandes sind Sie zusammengekommen und haben das Rechte und Nothwendige gethan. Sie sind gekommen, um zu empfangen und zu geben und aus diesem gegenseitigen Empfangen und Geben hat sich der Segen und Nutzen der Versammlung erwiesen. Wir danken Ihnen auch für die freundliche Rücksicht, die uns von Ihrer Seite zu Theil wurde; aber Sie können uns auch die Anerkennung nicht vorenthalten, denn durch mannichfaltige Unterstützungen ist es uns leicht geworden, Ihnen das zu bereiten, was wir Ihnen eben bereitet haben. Ich wünsche, daß wir uns in Wien im nächsten Jahre fröhlich wiedersehen und die Hoffnungen verwirklicht werden, die wir hegen.“ Hieran schloß sich der Geh. Regierungsrath Dr. Wiese aus Berlin mit ungefähr folgenden Worten: „Es ist in diesen Tagen viel geschehen, was wir in der Erinnerung mit hinwegtragen. Was nicht in den gemeinschaftlichen Versammlungen zu schaffen möglich war, haben wir zu anderer Zeit gethan. Wir nehmen aber auch die Schuld des Dankes mit hinweg, und zwar für die vielen Beweise der Freundlichkeit, für die litterarischen Gaben, für die Bemühungen der Männer, die in den Versammlungen in Bezug auf die Anordnungen thätig gewesen; wir sind Dank schuldig dem Herrn Vorsitzenden, den Herren im Bureau, so wie allen Denen, die sich an der Versammlung thätig betheiligt haben. Ich bitte, meine Herren, daß sie diesen Dank durch Aufstehen zu erkennen geben!“ Als dies geschehen und Herr Gymnasiallehrer König vom Gymnasium zu Maria Magdalena in Breslau noch im Namen der jüngeren Schulkollegen herzlichen Dank ausgesprochen, erklärte der Präsident die siebzehnte Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten für geschlossen.

Die Zahl der Theilnehmer hatte zuletzt 335 betragen. Gewiß waren alle sowohl durch das, was die Sitzungen, als was die Privatgespräche ihnen geboten, zu denen die Gelegenheit so trefflich gegeben war, befriedigt, ja erquickt. — [Bericht über die zu Breslau vom 28. September bis zum 1. October abgehaltene Orientalisten-Versammlung.] Nachdem die allgemeine Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten eröffnet und darauf diejenige der Orientalisten — eine selbständige, zugleich die jährliche Generalversammlung der deutschen morgenländischen Gesellschaft vertretende Section der allgemeinen Versammlung, — unter dem Vorsitz ihres Präsidenten, des Geh. Rath Prof. Dr. Bernstein sich constituirt hatte, schritt

derselbe zu der Wahl eines Vicepräsidenten in der Person des Prof. Dr. Stenzler und zweier Secretaire, des Prof. Dr. Schmolders und Docent Dr. Magnus. Nach Erledigung verschiedener Angelegenheiten der Gesellschaft folgte der Bericht des Secretairs Dr. Arnold aus Halle über die Geschäftsführung des verflossenen Jahres, aus welchem hervorging, daß die Mitgliederzahl der Gesellschaft in erfreulicher Zunahme (33 ordentliche Mitglieder traten seit der vorjährigen Versammlung bei) begriffen und die Bestrebungen der Gesellschaft von den hohen Regierungen durch thätige Unterstützung ehrend anerkannt worden seien; indem zu den bisherigen jährlichen Unterstützungen der königl. preuß. und sächsischen Regierungen von je 200 Thlr. und der kaisert. königl. österreichischen von 500 fl., im Lauf dieses Jahres noch die der königl. württembergischen mit 200 fl. jährlich, so wie ein einmaliges Geschenk Sr. Maj. des Königs von Baiern mit 2000 Gulden hinzukamen. Diesem Berichte schloß sich der des Bibliothekars Prof. Dr. Rödiger über zahlreiche Erwerbungen werthvoller orientalischer Handschriften und Drucke an. Auch wurden einige neue, von Mitgliedern der Gesellschaft verfaßte oder in der Herausgabe begriffene Publikationen, namentlich ein Werk von Dr. Brugsch „geographische Inschriften altägyptischer Denkmäler“, eine von Prof. Graf begonnene Ausgabe des persischen Postan und zwei vom Prof. Dr. Wüstenfeld zum Theil auf Kosten der Gesellschaft unternommene Arabisch-Druckwerke, im Besondern eine Chronik der Stadt Mecca und das Leben Mahommed's von Ibn Hisham, den anwesenden Mitgliedern vorgelegt. Einem Antrage des Prof. Dr. Brockhaus zu Leipzig, — neben den aus den Mitteln der Gesellschaft bereits erscheinenden beiden fortlaufenden Gesellschaftsschriften, „der Zeitschrift der deutschen Morgenländischen Gesellschaft“ und „den Abhandlungen zur Kunde des Morgenlandes“ noch eine dritte Veröffentlichungsanstalt morgenländischer Werke zu begründen, — beschloß die Gesellschaft durch Herausgabe „einer morgenländischen Bibliothek“ in zwanglosen Heften zu entsprechen. Auch wurde ein Vorschlag desselben Mitgliedes, die weitere Veröffentlichung der von Prof. Dr. Dillmann begonnenen Ausgabe der Aethiopischen Bibel zu unterstützen, so wie eine neue kritische Ausgabe sämmtlicher alttestamentlicher chaldäischer Paraphrasen mit lateinischer Uebersetzung einschließlich der samaritanischen Paraphrase nach und nach aus den Mitteln der Gesellschaft zu veranstalten, mit allgemeinsten Zustimmung aufgenommen. Ein lebhaftes Interesse erregte die Mittheilung des Prof. Dr. Rödiger über eine von dem Künigler Dr. Blau unternommene wissenschaftliche Reise nach Persien, zu deren größerer Ausdehnung die deutsch-morgenländische Gesellschaft 300 Thlr. und ein ungenanntes Mitglied 200 Thlr. zahlte; des Prof. Dr. Fleischer über

eine von Prof. Dr. Flügel brieflich näher beschriebene arabische Encyclopädie mit Namen: die Brüder der Reinheit; über den Prospectus eines von dem maronitischen Pfarrer Chalil zu Bairut herauszugebenden Journals in arabischer Sprache und mehrere andere den Orient betreffende Gegenstände. Ein anschauliches Bild der auf dem Gebiete der morgenländischen Wissenschaft in den verschiedensten Ländern des Ostens und Westens herrschenden gelehrten Thätigkeit lieferte Dr. Gosche aus Berlin in einem ausführlichen Jahresberichte. Auch wurden mehrere wissenschaftliche Vorträge, u. A. eine Abhandlung zur Theologie und Schrifterklärung der Samaritaner vom Rabbiner Dr. Geiger, eine solche über altsyrische Schrift vom Religionslehrer Dr. Levy und über die Fabeln des Syntipas von Dr. Landsberger verlesen. Ein Vortrag über die Essäer nach talmudischen Quellen von Dr. Frankel mußte wegen Mangels an Zeit unterbleiben und wurde zur Herausgabe im nächsten Jahrgange der Zeitschrift zurückgelegt. Zuletzt brachte Dr. Gosche das unter den Fachgenossen allgemein anerkannte Bedürfnis nach einem neuen arabischen Lexicon zur Sprache und führte schließlich den Gedanken aus, daß ein den Anforderungen der Wissenschaft entsprechendes, derartiges Werk nur durch Theilung der Arbeit zu Stande zu bringen sein dürfte. Hierauf erklärte der Präsident — mit dem Wunsche auf ein glückliches Wiedersehn in Wien — die diesjährige Versammlung als geschlossen.

Die Zahl der Theilnehmer an dieser Versammlung belief sich auf 37 Personen, worunter sich auch ein Gelehrter aus Bombay (Ostindien) befand.

Die Gymnasiallehrer-Versammlung in Döherleben, am 30. August 1856 und 24. Mai 1857.

Die in jeder Weise anregenden und fruchtbaren Versammlungen, welche von Gymnasiallehrern der Provinz Sachsen und der angrenzenden Länder jährlich zweimal an dem hiesigen Eisenbahnknotenpunkte gehalten werden, verdienen wohl eine Berichterstattung in diesen Blättern. In der am letzten Sonntag des August vorigen Jahres gehaltenen war Director Dr. Krüger aus Braunschweig Ordner. Das Thema der Besprechung war die Frage, in welcher obern Klasse der Gymnasien der Unterricht in der alten Geschichte vorkommen solle, ob in Secunda oder in Prima? Der k. Provinzialschulrath Dr. Wendt sprach sich gegen die Einrichtung aus, nach welcher in Secunda die alte Geschichte gelehrt werde, und forderte für die Prima 1½ Jahr die alte Geschichte und ½ Jahr die übrige repetitionsweise. Die Eintheilung des geschichtlichen Lehrstoffs durch das ganze Gymnasium müsse folgende sein: Quinta, griechische Sagen Geschichte, namentlich auch um der Mythologie willen; Quarta, eine elementare Grundlegung

der Geschichte, etwa wie sie sich im kleinen Breidow finde. Hier seien ganze Jahrhunderte zu überfliegen, dagegen so wichtige Begebenheiten, wie in der alten Geschichte die Perserkriege und die punischen Kriege, ausführlicher zu behandeln; Tertia bei zweijährigem Cursus, die alte Geschichte, Erzählung der griechischen und römischen Geschichte und einleitungsweise der orientalischen; die Verfassungsgeschichte sei hier auszuschließen; dagegen das factische mit Liebe zu treiben; Secunda mit 2j. Cursus, Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit; die vaterländische Geschichte, die deutsche und preussische, sei zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, und zwar diese Geschichte bis zu der neuesten Zeit fortzuführen; die Geschichte der übrigen Staaten Europa's sei in Kürze zu behandeln, die Geschichte Englands z. B. bei Gelegenheit der Reformation zu erzählen, die Geschichte von Spanien bis zu Ferdinand dem katholischen ganz zu übergehen; die Geschichte Preußens sei vom großen Kurfürsten an zu erzählen; in Prima endlich werde das erzählende Element in der alten Geschichte zurücktreten müssen; der Lehrer habe ganze Perioden mit den Schülern aus den Quellen zu lesen; Staatsalterthümer und Verfassungsgeschichte seien in Verbindung mit der Geschichte mitzutheilen, dann in einem halben Jahre die Universalgeschichte noch einmal zu besprechen; schon der Umstand, daß man mit den Primanern den Thukydides lesen könne, mit den Secundanern nicht, beweise für die Ansicht; eben so sei Demosthenes, welcher auch nur in Prima gelesen werden könne, ganz geeignet, um an ihm das Quellenstudium zu zeigen; befähige aber die größere linguistische Reife den Schüler selbst aus den Alten seine geschichtlichen Anschauungen gewinnen zu lassen, und sei dies der am meisten den Geist bildenden Unterricht, der ganz offenbar nur an der Geschichte des Alterthums geübt werden könne, so werde auch auf der anderen Seite die Bedeutung der klassischen Studien gehoben werden und würden diese selbst an Vertiefung, sowie an Lust und Liebe bei den Schülern gewinnen; wenn die alte Geschichte in Prima gelehrt werde. — Dir. Dr. Heiland theilt mit, daß in dem von ihm geleiteten Gymnasium in Stendal der von dem Herrn Schulrath Wendi vorgeschlagene Plan im wesentlichen durchgeführt sei; nur werde in Tertia außer der alten noch die preussische Geschichte gelehrt; nach Prima falle die Geschichte des Alterthums, doch werde die durchaus nothwendige Repetition der übrigen Geschichte nicht unterlassen; als sehr gut bewährt sich, daß den Schülern die Aufgabe gestellt werde, nach Büchern, wie von Giesbrecht, Archenholz u. s. w., freie Vorträge zu halten. — Prof. Asmann aus Braunschweig stimmt in Bezug auf Tertia mit Herrn Schulrath Wendi überein, setzt aber bei dem von jenem vorgeschlagenen Unterrichtsgang biblische Geschichte hinzu, in zwei Stunden wöchentlich auf der untersten

Stufe zu lehren; sonst hält er aber an dem beim Gymnasium in Braunschweig befolgten Plane fest; hier werde in Secunda die alte Geschichte absolvirt; in Unterprima (2j. C.) komme dann im ersten Halbjahre in 3—4 Wochen eine Repetition der alten Geschichte vor, dann folge die deutsche Geschichte, welche auch seiner Ueberzeugung nach zum Mittelpunkt in der mittleren und neueren Geschichte gemacht werden müsse; die Schüler müßten die erste Hälfte von Tacitus Germania lesen, und daran schließe sich der Vortrag der deutschen Geschichte sogleich bis zu Ende des Mittelalters an, wobei auf die inneren Verhältnisse sorgfältig eingegangen werde; dann folge noch eine Uebersicht über die gesammte Geschichte des Mittelalters; übrigens sei das Studium der Quellen nicht allein möglich, sondern auch sehr zu empfehlen, Eginhardt's Annalen, Lambert von Hersfeld, der Sachsenkrieg Bruno's u. s. w.; der Cursus von Oberprima enthalte die neuere Geschichte; seine Erfahrung sei, daß sich die Schüler nach derselben lebhaft sehnten, und man dürfe um so weniger diesen Unterricht der obersten Klasse nehmen, als gerade in ihm manche von den Schülern schon eingefogene Ansichten zu berichtigen und zu widerlegen seien. — Schulrath Dr. Wendt erwidert, daß auf die Sehnsucht der Schüler es nicht ankomme, sondern auf das für die Schule nothwendige; die mittlere und neuere Geschichte sei in der von Herrn Prof. Asmann gewollten Vertiefung vom Gymnasium auszuschließen, nur an dem Alterthume könne hier der Wahrheitsinn gebildet und eine tiefere Einsicht gewonnen werden. — Oberlehrer Koch aus Braunschweig meint, daß der alten Geschichte auf dem Gymnasium in Braunschweig ihr Recht nicht geschehe; das beste über dieselbe könne in Secunda nicht gesagt werden; aber auf der höchsten Stufe sei es möglich, sie in wahrhaft fruchtbringender Weise zu behandeln; eine wissenschaftlichere Auffassung der Geschichte könne nur am Alterthume gewonnen werden und eine solche bilde den nothwendigen Schlussstein für die Bildung der Gymnasialschüler; gegen die Lectüre von Quellen aus dem Mittelalter und der neueren Zeit müsse er sich entschieden erklären.

In der Versammlung am 24. Mai 1857, bei welcher 31 Theilnehmer zugegen waren, machte zuerst der erwählte Ordner Dir. Dr. Heiland aus Weimar Mittheilung über die an seinem Gymnasium bestehende Einrichtung des mathematischen und französischen Unterrichts (jener beginnt erst in Obertertia und wird mit 3 Stunden, der französische erst in Secunda und wird mit 2 Stunden wöchentlich durchgeführt). Die daran sich knüpfende Besprechung lief auf den Wunsch hinaus, Erfahrungen über den Erfolg aus einem längern Zeitraum mitgetheilt zu erhalten. Als zweiter Gegenstand wurde der von dem Ordner vorgeschlagene Satz besprochen: es ist wünschenswerth, Mittheilungen über die Erfahrungen zu

hören; welche man rücksichtlich des Gebrauchs von Schulausgaben mit deutschen Anmerkungen, namentlich aus der Weidmannschen und Teubnerschen Sammlung gemacht hat. Der gegenwärtige Bericht kann natürlich die eingehende und gründliche Beurtheilung und Besprechung der einzelnen betreffenden Ausgaben nicht wiedergeben, sondern muß sich auf die Hauptsätze, über welche allgemeine Zustimmung ausgesprochen wurde, beschränken. Man entschied sich allgemein dafür, daß in den Lectionen selbst eine bloße Textausgabe in den Händen der Schüler wünschenswerth sei, erkannte aber eben so allgemein den großen Nutzen an, welchen die zur Besprechung gestellten Ausgaben, namentlich die der Haupt-Sauppeschen Sammlung, für solche haben, welche nach beendeter Schulzeit und im späteren Leben zu der Lectüre eines alten Klassikers greifen, so wie die treffliche Unterstützung, welche dieselben dem Privatstudium gewährten, womit man denn ihren Gebrauch folgerichtig hauptsächlich auf die oberen Klassen beschränkte. Das entschiedenste Verwerfungsurtheil wurde über solche Ausgaben ausgesprochen, welche dem Schüler viele fertige Uebersetzungen bieten, indem dadurch nicht allein die Faulheit unterstützt, sondern auch die Gründlichkeit verringert werde. Als den richtigsten Grundsatz für Schulausgaben bezeichnete man den von Jakobs in der Vorrede zu den Atticis aufgestellten und von ihm selbst und in der neueren Ausgabe von Claffen trefflich durchgeführten: daß sie mehr wo der Knoten liege, anzugeben, als ihn selbst zu lösen habe. Als höchst wünschenswerth wurde anerkannt, daß die Schüler sich in dem Besitz allgemeiner Hülfsmittel, umfänglicher Grammatiken, Reallexica, Abrisse der Alterthümer und Literaturgeschichten, aber auch Textausgaben von in der Schule nicht unmittelbar gelesenen Schriftstellern setzen und dann fleißig dazu benutzen möchten, sich bei der Lectüre mittelst einer bloßen Textausgabe Belehrung über das selbst zu verschaffen, was zum Verständniß nothwendig sei. Bezeugt ward, daß da, wo bei der Erklärung noch die lateinische Sprache gebraucht werde, auch bei den Schülern sich Vorliebe für lateinische Anmerkungen zeige, und deshalb derartige Ausgaben durchaus nicht auszuschließen seien; doch ward dabei auch erinnert, wie die deutschen Anmerkungen den Vortheil gewährten, daß man den Inhalt derselben durch die Schüler lateinisch wiedergeben lassen könne. Endlich wurde auch noch des Gewinns gedacht, welchen die Einleitungen mehrerer Schulausgaben (namentlich die trefflichen von Halm zu den ciceronianischen Reden) für sich an die Lectüre anschließende schriftliche Arbeiten gewährten. Eine beiläufig erhobene Frage über den Gebrauch von Specialwörterbüchern beschloß man für eine der nächsten Versammlungen zu reserviren. — Als ein fernerer Gegenstand der Debatte wurde eine vom Dir. Dr. Krüger aus Braunschweig gestellte Frage über die Locationen der Schüler gewählt.

Indem man allgemein darüber einverstanden war, daß sich über die dabei zu befolgende Praxis kaum allgemeine Grundsätze aufstellen ließen, fand man doch folgendes der Beherzigung werth: daß der Gebrauch der Location nach den wissenschaftlichen Leistungen, namentlich nach mündlichen oder schriftlichen Certationen, je höher die Klassen, um so mehr beschränkt und seltener vorgenommen, in den oberen nur bei den halbjährlichen Translocationen, sonst nur auf Grund eines Conferenzbeschlusses angewandt werden müsse. Erinnert ward daran, daß man sich bei Bestimmung des Places in Folge von Probearbeiten überhaupt vor einem zu mechanischen Verfahren, wodurch die Sache leicht zu einem rein äußerlichen Rechenexempel werde, hüten müsse und daß das sittliche Verhalten der Schüler nicht außer Betracht bleiben dürfe. Ob es in den unteren Klassen zweckmäßiger sei, die Schüler in den verschiedenen Lektionen verschieden certiren zu lassen, oder ob der in der einen gewonnene Platz auch für die anderen Lektionen gelten solle, darüber einigte man sich nicht. Gegen das erstere Verfahren wurden disciplinarische Bedenken erhoben. Im allgemeinen ward bemerkt, daß auch in den unteren Klassen das Certiren doch nur bei größeren Gesamtrepetitionen stattfinden dürfe, und daß nicht durch eine einzelne Frage das Schicksal des Places entschieden werden solle.

Die nächste Versammlung findet am letzten Sonntag des Monats August statt. Zum Ordner derselben ward Professor Dr. Dietrich aus Grimma erwählt. Vom Herrn Provinzialschulrath Dr. Wendt ward dazu die Thesis vorgeschlagen: Welche Schriftsteller eignen sich im Griechischen für die Lectüre der Secunda? (Jahrb. f. Phil. u. Päd.)

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Für Praxis des Religions-Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Bürgerschulen.

Von H. Wilski, Director der höheren Bürgerschule in Cöstrin. (Programm 1856.)

Die höhere Bürgerschule hat es allerdings zunächst auf eine ideale Bildung abgesehen; doch darf sie nie vergessen, daß sie für den unmittelbaren Uebertritt in das praktische Leben vorbereitet, d. h. in jenes Getriebe,

in welchem die verschiedenen, mehr mechanischen Thätigkeiten der Menschen, welche für das materielle Bestreben der Menschheit arbeiten, sich zu einem großen Ganzen vereinigen. Dieses Leben ist sehr geneigt und befähigt, den Menschen, der sich ihm widmet, ganz zu seinem Knecht zu machen, ihn zu absorbiren, ihm allen idealen Bestand zu rauben, so daß er entweder ver-
trocknet und zerseht ganz in seiner Arbeit aufgeht, wie die Maschine in der
ihrigen, oder, was noch häufiger der Fall ist, im sinnlichen Genuß der
Mittel, die es gewährt, sich verliert. Will also die höhere Bürgerschule für
dieses praktische Leben richtig vorbereiten, so muß sie es gleichsam in einem
positiven und negativen Sinne thun, d. h. sie muß ihren Zögling für das-
selbe und gegen dasselbe ausrüsten. Sie thut das eine, indem sie den
Schüler nach Möglichkeit versieht mit den Kenntnissen, Fertigkeiten und
Fähigkeiten, welche in dem künftigen Lebensberufe ihre Anwendung finden;
sie thut das andere, wenn sie den innern Menschen des Herzens nach Mög-
lichkeit stärkt. Wenn sie trachtet, seine geistigen Kräfte zu freier Thätigkeit
zu entwickeln, die Pulse seines höheren Organismus rege zu machen, seinen
Sinn zu veredeln, denselben auf die höheren Interessen der Menschheit zu
richten, ihn mit einem idealen Schatz auszurüsten, ihn zu befähigen, diesen
zu erhalten und zu vermehren, sich ideal zu nähren.

Sie betreibt daher mit Recht Disciplinen, welche lediglich eine for-
melle Bildung bezwecken; vorherrschend aber sucht sie die Bildung in solchen
Stoffen zu geben, welche der Zögling im spätern Leben wieder zu verwen-
den hat, damit diesem die Beziehung seiner Beschäftigung zum höheren Le-
ben der Menschheit zum Verständniß komme und er im Stande sei, dieselbe
zu vermitteln.

Der Knabe, welcher zum Färber in die Lehre geht, lernt die chemischen
Processe, welche bei seiner Kunst in Anwendung kommen, allmählig auf prak-
tischem Wege ganz gut kennen. Aber sie haben für ihn keinen Werth, keine
Bedeutung, als daß sie ihm färben helfen; sonst weiß er nichts damit an-
zufangen. Hat er dagegen richtigen Schulunterricht in der Chemie genossen,
so weiß er die Vorgänge, welche er vor seinen Augen sich vollführen sieht,
in einen höheren Zusammenhang zu bringen; sie werden ihm dadurch be-
deutungsvoll, lebendig und somit belebend; sie dienen ihm dazu, daß er
seine ganze Lebensaufgabe in einem ideelleren Lichte anschaut, und dadurch
wird er selbst gehoben und getragen. Das schützt ihn, daß er in seiner Ar-
beit nicht so leicht versumpfe, verbumpfe und verstumpfe.

Wenn der junge Geschäftsmann, der keine Schule hat, in ein frem-
des Land kommt, so lernt er die Sprache des Landes bald; er kann sie
nach einem Jahre vielleicht schon besser gebrauchen als einer, der an dersel-
ben in der Schule fünf Jahre gelernt hat. Allein was hat er denn mit

der fremden Sprache gewonnen? Nichts als ein Mittel, sich denen, die dieser Zunge sind, verständlich zu machen. Wenn aber der andere hinkommt, der in der Schule gelernt hat, die Sprache geistig aufzufassen, dem wird jede Unterhaltung, die er führt, zugleich ein geistiges Exercitium sein. Er wird auch wissen, daß die Sprache nicht bloß für die alltägliche Conversation da ist, sondern daß darin auch Schätze niedergelegt sind, die der Menscheng Geist erzeugt hat zur Nahrung für den Menscheng Geist. Er wird es nicht unterlassen, von den Litteraturschätzen der fremden Sprache zu genießen. Sollte das nicht seine Kraft mehren, sich über dem Strudel der materiellen Fluth, die ihn in seinem Geschäftsleben umbraust, zu erhalten?

Der Religions-Unterricht auf der höheren Bürgerschule muß gleichfalls jene Ausrüstung für und wider das praktische Leben im Auge haben. In Bezug auf die Religion ist überhaupt die Anwendbarkeit des Erlernten im Leben oberste Norm für den Unterricht. Will die höhere Bürgerschule ihren Zögling dahin bringen, daß er dereinst als ein gebildeter, die Verhältnisse, in die er gestellt wird, beherrschender Mensch sich benehmen könne in der Welt, so muß sie auch vor Allem dafür sorgen, daß derselbe als ein gebildeter Christ dasthe. Die Erfahrung lehrt wohl, daß der so genannte „Gebildete“ oft gerade am wenigsten im Stande ist, die Pflege, welche die Kirche zum Seelenheil der Menschen übt, sich zu nütze zu machen, z. B. eine Predigt in richtiger Weise zu hören, aufzufassen und auszubeuten; daß gerade er, wo es sich um christliches Leben, um Gebet, Hausandacht, Ermahnung u. s. w. handelt, sehr ungeschickt sich benimmt, oft ganz unfähig ist, dabei selbstthätig, z. B. als Hausvater, sich zu betheiligen; daß er in Fällen, wo ihm aus Lebensführungen und Geschehnissen Trübsal und Anfechtung kommt, es am allerwenigsten versteht, sich da Belehrung, Trost und Stärkung zu holen, wo sie zu finden sind und selbst etwas für sich zu thun; daß er es ist, der, wo er Rechenschaft geben soll von dem Bekenntniß, welches er empfangen und angenommen hat, wo er seine Zugehörigkeit vertheidigen soll gegen irgend welche Angriffe, am allerersten verstummt und wehrlos dasteht. — Wo das der Fall ist, da ist es entweder ein Beweis völligen Unglaubens, oder, was noch öfter eintritt, ein Zeichen, daß die religiöse Bildung, die Jemand genossen, in gar keinem Verhältnisse steht zu seiner sonstigen Ausbildung. Sie ist entweder weit zurückgeblieben oder in gänzlicher Entfernung von dem Nützlichen und für ihn Anwendbaren gegeben.

Die Wehrhaftigkeit des evangelischen Christen besteht in der gründlichen Kenntniß der heiligen Schrift und zum Verständniß derselben muß die Schule die Grundlage geben, sie muß auch mit dem erforderlichen au-

fierten Apparate ausstatten und zwar in einer Ausdehnung und Beschaffenheit, wie es dem Bildungsstandpunkte, auf welchen sie sonst beruht, entspricht. Jede Schule muß die von ihr erzogenen Subjecte befähigen, die Bibel zur Stärkung ihres Glaubens an Gott und den Erlöser so auszunutzen, wie es Geist und Herz nach der Entwicklung ihrer Kräfte befähigt. Dadurch erst wird sie zu recht fleißigem Gebrauch derselben reizen.

Einige praktische Punkte, worauf die höhere Bürgerschule bei der Einführung in die Schrift besonders ihr Augenmerk richten mußte, sollen hier kurz erörtert werden.

1. Sie mache die Schüler vertraut mit der Bibelsprache. Die biblische Sprache ist stark sinnlich und objectiv, sie giebt den Gedanken meist in sehr individualisirter und beziehungsreicher Form. Wir wissen, welch hohe Bedeutung das hat, sie fordert Vertiefung und Bethätigung der verschiedensten Geisteskräfte, um ganz verstanden zu werden, und wenn sie verstanden ist, giebt sie desto reichere Fülle der Nahrung für den ganzen Menschen. Man bezeichnet jene Eigenthümlichkeit der Bibelsprache wohl mit den Ausdrücken „poetisch“, „billerreich“. Der erstere ist in so fern richtig, als das Versinnlichen auch Charakter der poetischen Sprache ist; der andere kann leicht Mißverständniß hervorrufen, da viele Wörter nicht bloß Bild sind, welche die rationalistische Auffassung dafür ansieht. Die realen Verhältnisse, unter welchen der Ausdruck der Bibelsprache sich so sinnlich und objectiv gestaltet hat, liegen durch Raum und Zeit so weit von uns getrennt, daß wir dem Gedanken nicht immer sogleich und leicht mit der Anschauung und Vorstellung nachkommen. Der Wortsin ist nicht immer sogleich erfaßt. Es erfordert das theils tüchtige Arbeit, theils mancherlei Kenntniß. Dazu kommt noch, daß wir auf den höheren Bürgerschulen die Schrift doch nur in der Lutherschen Uebersetzung behandeln können. Jede Uebersetzung ist an sich schwerer zu verstehen als der Urtext. Es ist das auch nothwendig mit der Lutherschen der Fall. Wenn z. B. Paulus Apstlg. 17, 22 die Athener *δαιδαμονοειδέπους* nennt, wie viel leichter wird dem, der griechisch versteht, die ganze Gedankenbeziehung auch ohne Weiteres klar werden, als dem, welcher in der Uebersetzung liest „allzu abergläubisch“. Wie tritt nicht die Stelle Joh. 3, 8 „der Wind bläset etc.“ durch das eine Wort πνεῦμα in ein ganz anderes Licht des Verständnisses als im deutschen Text! Eine Uebersetzung, die nicht bloß eine gelehrte Arbeit sein soll, sondern die den ganzen Geist der Urschrift zum Eigenthum eines Volks anderer Zunge machen soll, muß daher mehr als übersezen, sie muß umsezen, sie muß den Ausdruck und die Anschauung, die er giebt, umsezen in die andere Ausdrucks- und Vorstellungsweise. Wir wissen, daß in dieser Popularität die Luthersche Uebersetzung einen ihrer

größten Vorzüge hat. Aber die Vorstellungs- und Sprechweise der Reformationszeit liegt der unsrigen auch schon so ferne, daß der Zusammenhang mit derselben zum guten Theil unterbrochen ist, und wir denselben nur durch fortwährendes Studium und ernste Beschäftigung mit der heiligen Schrift wiedergewinnen und erhalten. Daher ist das Verständniß auch des Wortsinnes in deutlicher, beziehungsreicher, lebendiger Auffassung nicht so leicht erworben. Es möchte aber gerade eine recht nothwendige Aufgabe für die höhere Bürgerschule sein, daß solches erzielt werde. Zwar ist es gewisslich wahr: Die Schrift ist ein Wasser, in welchem die Mücke waten und der Elephant ertrinken kann. Das Eine, was noth thut, kann Jeder aus der Schrift schöpfen. Es hat Mancher auch ohne Gelehrsamkeit sich seiner Seelen Seligkeit aus der Schrift herausgelesen. Auch alle Kenntniß und alle Weisheit wird die Schrift nicht begreifen, wenn sie der Herr nicht auf dem Wege auslegt. Das ist wahr, aber es ist auch wohl ein anderes wahr: Das Wort Gottes ist aufgeschrieben, damit es fleißig gelesen werde. Nun will die Erfahrung wissen, daß die Bibel nirgend seltener aufgeschlagen werde als in den Häusern der sogenannten „Gebildeteren“. Man versteht darunter die mittleren Stände und Schichten der Gesellschaft, welche durch die genossene Schule und die Beobachtung im Leben zu einem gewissen Grade der Bildung gelangt sind, meist gerade zu dem Grade, in welchem das Verstandesmäßige vorherrschend wird; in welchem das unmittelbare Gemüthsleben aufgehört hat, ohne daß es zur Ausgleichung des Herzens mit dem Verstande, zur rechten Versöhnung des Rationellen und Mystischen gekommen ist. Die Leute solcher Bildung sind es im Allgemeinen, welche am schwersten zum Bibellesen zu bringen sind. Es mag das mancherlei Gründe haben, aber bei den Ernsteren unter ihnen liegt es gewiß auch daran, daß sie die Bibelsprache nicht genug verstehen. Der Mensch, dessen Geist noch nicht entwickelt ist, findet Nahrung auch in dem, was er nicht versteht. Die im Dämmerlichte tastende, mit der Phantasie arbeitende Ahnung ist das Organ, welches sie ihm zuführt. Es ist dasselbe, was beim Kinde, wenn man ihm eine inhaltreiche Geschichte erzählt, selbst in Ausdrücken, die es sicher noch nicht faßt, bewirkt, daß es mit gespannter Aufmerksamkeit zuhört und auch etwas davon hat, etwas vernimmt. Wenn es im Menschen zur Entwicklung des Verstandes gekommen ist, so will er bei dem, was er aufzunehmen hat, auch die einzelnen Vorstellungen gewinnen, welche den Gedanken geben. Kommt er nun in der Schrift oft an Stellen, wo er das nicht kann, weil er nicht weiß, was das Wort besagen will, weil er die Sprache nicht versteht, so hindert ihn das, von dem Ganzen des Gedankens gefesselt zu werden, es stört und peinigt ihn. Er kann recht gut wissen, daß in Bezug auf das große Geheimniß Gottes,

welches er der Welt offenbaret hat, die Vernunft gefangen zu nehmen ist unter den Gehorsam des Glaubens, er kann auch von der Wahrheit der Schrift vollständig überzeugt sein; Bedürfnis und Erziehung können ihn dahin gebracht haben; aber zu einem recht fruchtbaren Bibellesen wird er nicht kommen, weil es ihn neckt und quält, daß er so vieles nicht versteht, was doch dem menschlichen Verstande begreiflich sein soll. Ist darum der gebildete Mensch weniger bibelfähig? Gewiß nicht, die Schrift genügt ja jedem Bildungsstandpunkte und jeder Bildungsstandpunkt genügt dem Evangelio. Bildung ist Kraft. Der Starke aber leistet bessere Dienste als der Schwache, wenn er von dem Stärkeren dienstbar gemacht wird, so dienstbar, daß die Ergebenheit jede Auslehnung unmöglich macht. Nur muß die Schule, die ihm die Bildung giebt, auch sorgen, daß er die Bibel dem entsprechend verstehen kann.

Hieraus möchte es sich von selbst ergeben, daß es gerade für die höhere Bürgerschule eine recht dringende Pflicht sei, directen Fleiß darauf zu verwenden, daß ihre Schüler, die sie zum Glauben an Gott und den Erlöser erziehen will, mit der Sprache und Ausdrucksweise der Bibel vertraut werden. Ja das müßte so sehr zu ihrer Aufgabe gestellt werden, daß sie davon in ihren Prüfungen Rechenschaft zu geben hätte. In den Evangelien, in der Apostelgeschichte, den Briefen, den Psalmen, ja in den wichtigsten Stellen der Propheten müßte nichts übrig bleiben, worüber der abgehende Primaner nicht Auskunft geben könnte. Sie müßten ein dauerndes Bewußtsein gewonnen haben über die Bedeutung von Ausdrücken und Redensarten wie die folgenden: Krebs der Gerechtigkeit; Horn des Heils, Pfahl im Fleisch. Wenn dein Auge einfältig ist. Wenn das Salz dumm wird. Um des unverfälschten Geistes willen. Ihr werdet euch an mir ärgern. Rücken zeigen und Kameele verschlucken. Wider den Stachel locken. Gehat Christum vorgestellt zu einem Gnadenstuhl. Gebet Raum dem Zorn. Er hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich sein. Wir sind ein Fegopfer aller Leute. Der Fels, welcher mitfolgte, Christus. Das Weib soll eine Macht auf ihrem Haupte haben. Mit der Zunge reden. Gott offenbaret den Geruch seiner Erkenntnis durch uns. Wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes? Du bereitest vor mir einen Tisch gegen meine Feinde. Ihre Schnur geht aus in alle Lande, ihre Rede bis an der Welt Ende. Errette meine Seele vom Schwert, meine Einsame von den Hunden. Die Stimme Gottes häuet mit Feuerflammen. Das Siegel wird sich wandeln wie Leimen und sie stehen wie ein Kleid. 31 211

In diesen Ausdrücken bedürfen die Wörter zum Theil selber einer Erklärung, wenn nur der Wortsinne soll erkannt werden.

Andere Stellen bedürfen der Antiquitätenkenntnis, wenn gleichfalls

nur der äußere Sinn soll gefunden werden. Wie z. B. die Rede Christi zu den Pharisäern, Matth. 23; das Gleichniß von den zehn Jungfrauen und theilweise auch die meisten andern Gleichnisse; die herrliche, so höchst anschauliche Gleichnißrede Pauli, 1. Cor. 9, 24 ff: Wißet ihr nicht, daß die, so in den Schranken laufen &c.

In noch anderen Stellen erhält die Rede Färbung und Lebendigkeit durch Hinweisung auf Verhältnisse des jüdischen Landes und Volkes. Die Worte: sehet die Lilien auf dem Felde, werden oft erst recht bedeutungsvoll, wenn man weiß, was es mit diesen Lilien auf sich hat. Das oft vorkommende Bild vom Hirten und den Schafen und der Weide erhält einen viel herzlicheren Klang, wenn man die Hirtenverhältnisse im gelobten Lande ins Auge faßt. Es muß dem Schweizer z. B. noch weit mehr anheimeln als uns.

Vielfach gestaltet sich die Redeweise des neuen Testaments durch Beziehung auf das alte; in diesem Betracht kann man den alten Satz umkehren und sagen *novum in vetere patet*. Diese Beziehungen soll der Schüler an den einzelnen Stellen wissen. Er muß sagen können, was es bedeutet, wenn Christus spricht: Wie Moses in der Wüste eine Schlange erhöht hat, also muß des Menschen Sohn erhöht werden. Was ist mit dem Erhöhen Christi hier gemeint und was hat es gemein mit dem Erhöhen der Schlange? Oder was ist das, wenn Paulus spricht: Ich will euch, liebe Brüder, nicht verhalten, daß unsere Väter sind alle unter der Wolke gewesen und sind alle durch das Meer gegangen &c.? Ferner was hat es auf sich, wenn Christus genannt wird Prophet, Hoherpriester, Opferlamm, Osterlamm, Gnadenstuhl? Das aus dem alten Testamente nachzuweisen ist eine vortreffliche Uebung für die Schüler und führt sie herrlich in die Schrift ein.

Zum rechten Verständniß des biblischen Vortrags gehört es auch, daß man über die biblischen Begriffe ein bestimmtes Bewußtsein habe, d. h. daß man sie, insofern sie der Schrift eigenthümlich sind, in ihrer Bestimmtheit faßt habe. Da giebt es Begriffe, die eine von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch abweichende Gestalt haben. z. B. Gerechtigkeit. Was ist ihr Begriff? Was bedeuten die Aussprüche: Alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Züchtigung in der Gerechtigkeit; die Züchtigung wird geben eine friedsame Frucht in der Gerechtigkeit; Abraham glaubete an Gott und das rechnete er ihm zur Gerechtigkeit? Wer ist gerecht nach dem Sprachgebrauch und der Anschauung des alten Testaments, wer nach dem des neuen? Wer ist „der Gerechte“ in den Psalmen? Ebenso verhält es sich mit „Aergerniß“ und den Aussprüchen: Es muß ja Aergerniß kommen. Den Juden ein Aergerniß, den Heiden eine Thorheit. Ihr werdet euch an

mir ärgern. Ärgert dich dein Auge u. s. f. Die Schule sehe sich ja vor, daß sie nicht gewöhne, solche Wörter auszusprechen, ohne auch nur eine Ahnung von ihrer eigentlichen Bedeutung zu haben. — Viele biblische Begriffe sind ursprünglich sinnlich, haben aber einen unsinnlichen Charakter angenommen. Sie sind nicht als Metaphern anzusehen, wie es dem Verstande zuerst behagen möchte; ihr Wesen und Bedeutung besteht vielmehr in der Verschmelzung des sinnlichen Inhalts mit dem unsinnlichen, sie gewinnen dadurch typische Kraft und werden ähnlich den Thaten Christi, welche zugleich real sind und zugleich vorbildlich auf das Werk der Erlösung. Der Begriff Licht bedeutet allerdings Erkenntniß, aber er ist keineswegs bloße Metapher, sondern bezeichnet die Erkenntniß als einen Schein des Göttlichen im Menschen. Das Licht behält dabei seine volle Function. Ebenso ist es mit Finsterniß; sie bezeichnet Unwissenheit, aber als solche, welche ihrer Natur nach nicht helle sein kann, welche selbst der verdeckende Schleier ist, gleichsam als eine positive. Abgesehen davon, daß die Begriffe Licht und Finsterniß viel reicher sind als Erkenntniß und Unwissenheit, und sich nicht bloß auf den Verstand beziehen, sondern zugleich auf das Herz, ja auf das Urtheil des sittlichen Willens, auch nicht bloß subjectiv sind, sondern auch objectiv. An solche Auffassung dieser Begriffe muß jede Schule ihre Schüler der oberen Classen mit Sorgfalt gewöhnen — sie hat es nicht systematisch zu lehren —; erst dann werden sie, zunächst freilich, bis die innere Selbsterfahrung eintritt, nur mit dem Gedanken den lebendigen Sinn des Ausspruchs erfassen, wie: Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolget, der wird nicht wandeln in Finsterniß, sondern wird das Licht des Lebens haben. Gleiche Fülle haben die Begriffe Leben, Fleisch, Welt, Himmel, Erde, Weg u. a. Bei anderen Begriffen wird die Schule darauf Bedacht nehmen müssen, daß die Schüler die biblische Definition derselben gewinnen, wie bei den folgenden: Gnade, Gnadengaben, Glaube, Liebe, Hoffnung, Friede, Weisheit, Freiheit. Hierher einschlagend ist es auch, daß der Unterschied gekannt werde zwischen Seele und Geist: „das Wort Gottes durchdringet, bis daß es scheidet Seele und Geist“; „euer Geist ganz sammt Seele und Leib müsse unsträflich erhalten werden“, zwischen Leib, Fleisch, Glieder; daß man wisse, was in den Psalmen sind die Armen, Elenden, Demüthigen einerseits, die Stolzen, Fetten, Starken, Hoffärtigen, Blutgierigen u. andererseits, daß man wisse, was die Ausdrücke: auf des Herrn Berg gehen, in seinen Hütten wohnen, vor Gottes Angesicht wandeln, ohne Wandel sein, eigentlich bedeuten; daß man sagen könne, warum die Davidische Ansicht von der Hölle, d. i. dem Todtenreich, wie sich sich ausspricht z. B. in den Worten: Herr, im Tode gedenket man deiner nicht, wer wird dir in der Hölle danken, richtig ist, da sie vor die

Erscheinung Christi fällt? Wie viele von denen, welche von den höheren Bürgerschulen ins Leben übergegangen sind und da als gebildete Leute erscheinen, möchten wohl von vielen der hier angeführten Dinge einigermaßen genügende Auskunft geben können? Und doch müßte man das verlangen dürfen von gebildeten Christen. Wie viel würde nicht gerade hierdurch für die ganze christliche Erkenntniß gewonnen werden: wieviel fruchtbarer würde, wenn es noch nicht zum Lesen der Schrift kommt, das Anhören von Bibelabschnitten, das Anhören der Predigt wirken?

Endlich ist es der biblischen Darstellung eigen, daß mancherlei Aussprüche vorkommen, deren Gedanken zuerst dunkel, räthselhaft erscheinen, ohne daß sonst die Worte schwer sind. Den Gedanken aber müssen wir überall in der heiligen Schrift finden können, wenn wir auch nicht immer in die Tiefe und hinter die Wahrheit des Gedankens so mit eignem Kopfe kommen können. Aber manchmal gehört ernstes Studium dazu, um nur den Gedanken aufzufassen. Was Pilatus meint, wenn er Christo erwidert: Was ist Wahrheit? oder wenn er nachher auf ihn hinweisend spricht: Sehet, welch ein Mensch, das liegt nicht sogleich auf der Hand. Daß in den Worten des Herrn am Kreuz: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? ausgesprochen sei, wie Christus auch den Schmerz und die Angst des Sünders in jenem Augenblicke uns zu Gute empfunden habe, das versteht sich ja nicht bloß auf den ersten Blick. Ebenso wenig, wenn es heißt: Wäret ihr blind, so hättet ihr keine Sünde, oder: Machet euch Freunde mit dem ungerechten Mammon. Die Pflicht einer höheren Schule aber ist es gewiß, daß sie denen, welche es daran gewendet haben, um der Bildung willen sie durchzumachen bis zur obersten Stufe, auch ein Verständniß solcher Schriftstellen in das Leben mitgiebt; denn nachher ist gewöhnlich keine Zeit, solches zu lernen. Wenn es der Schule gelungen ist, mit der biblischen Ausdrucksweise, mit den Anschauungen, Bildern, Begriffen, Wendungen und Gedanken bekannt und vertraut zu machen, dann hat sie schon eine gute Vorbereitung zum Gebrauch der Schrift, eine recht nützliche Einleitung in dieselbe, ein brauchbares ABC zum Lesen des göttlichen Wortes, einen Schlüssel zum Eindringen in die Tiefen der Wahrheit gegeben. Die Sache der Schule ist ja überall, die Elemente zu lehren und zum fertigen Gebrauch fest zu machen, so für die Mathematik die Species, die Kenntniß der Winkel und Figuren. So ist's auch hier, und das ist eine würdige Aufgabe. Der practische Weg, sie zu lösen, ist nicht der durch besondere Curse der Bibelsprache, durch weitläufige Vorträge über biblische Antiquitäten, Geographie, Culturverhältnisse zc., sondern durch fleißiges Bibellesen. Wenn in Sexta und Quinta die biblische Geschichte absolvirt ist und dadurch eine rechte Liebe zu den heiligen Männern Gottes

und besonders zur menschlichen Erscheinung des Erlösers erzeugt ist; wenn der Katechismus dem Gedächtniß eingeprägt, dem Wortsinne nach verständlich gemacht und durch gelernte Bibelsprüche erörtert ist, dann gehe man an ein ausgedehntes Bibellesen; in Quarta und Tertia vorzüglich der Evangelien, der Apostelgeschichte, der Psalmen; in Secunda und Prima der Episteln, der Propheten. Dieses Lesen sei vielfach, so zu sagen, ein cursorisches, d. h. es komme nicht darauf an, daß bei den einzelnen Stellen in großen Excursen, die der Lehrer aus seiner eigenen Weisheit hinzuthut, die dogmatische, ethische, ascetische Bedeutung derselben weitläufig erörtert und erschöpft werde; sondern, daß überall die Meinung, der Sinn der Schrift lebendig aufgefaßt werde, daß die Schüler wissen, was sie gelesen haben und darüber Rechenschaft geben können; damit verbinde man das Auswendiglernen von ganzen Zusammenhängen, z. B. Psalmen, ganzer Gleichnisse, ganzer Lehrentwickelungen.

Es ist natürlich nicht die Meinung, daß die scharfe und systematische Auffassung der Kirchenlehren auf der Schule gar nicht betrieben werden solle; davon ist hier nicht die Rede, es wird auch dazu Zeit übrig bleiben und es ist nicht zu vergessen, daß dazu der Confirmanden-Unterricht schon das Allerwesentlichste thut. Zu bedenken ist der Nachtheil, den es hat, wenn dem Schüler, der gerade den Confirmanden-Unterricht besucht, gleichzeitig die Glaubenslehre vielleicht ganz anders geordnet vorgetragen wird; wie leicht kommt er in Verwirrung, wie leicht wird er meinen, Verschiedenes zu hören. Wie viel durch ein umfassendes, wohl geordnetes Bibellesen der Dogmatik und jeder andern kirchlichen Wissenschaft Vorschub geleistet wird, ist von selbst klar. Ein anderer Vortheil ist nicht genug anzuschlagen. Wird, wer daran gewöhnt ist, die Schrift im Zusammenhange zu lesen, immer mit der Richtung darauf, die biblische Ausdrucksweise, Anschauung, den biblischen Sinn des Wortes richtig zu erfassen, sich später durch sophistische Auslegung und verkehrte Anwendung wichtiger Sprüche, wie sie oft gemacht wird, imponiren lassen? Wie wenn z. B. der Ausspruch Christi: Mein Reich ist nicht von dieser Welt, oder: Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gotte, was Gottes ist, beweisen soll, daß die Religion den Staat nichts angehe. Oder wenn die Stelle: Wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm, die Theilnahme am Gottesdienst und am Sacrament, so wie jedes bestimmte Bekenntniß für überflüssig und gleichgültig erklären soll. Er wird solchen Verdrehungen vielmehr begegnen können.

2. Ein anderer Punkt, auf welchen für die Bibelfunde zu achten ist, ist der, daß die Schüler gewöhnt und geübt werden, den Inhalt ganzer biblischer Schriften zusammenzufassen und sich davon ein bleibendes Bild,

eine feste Vorstellung zu machen. Es wird dadurch das Behalten des Inhalts auf das beste befördert und die Orientirung erleichtert. Man gewöhne sie also, von gewissen Hauptpunkten aus das Ganze zu überschauen, von da aus den Blick auf das Einzelne zu werfen. Solche Haupt- und Anhaltspunkte müssen ihnen gegeben werden. Will man die Weissagungen des Propheten Jesaias in Prima behandeln, so wird man klug thun, die nöthigen Bemerkungen über die Bedeutung und Stellung der Propheten im alten Bunde überhaupt, über die Zeitgeschichte, über das Leben und die Wirksamkeit des Jesaias selbst möglichst kurz und gedrängt zu geben, und desto mehr zu helfen, daß die Schüler die reiche Fülle des Stoffs so weit überwältigen, daß sie sich nicht ganz in demselben verlieren. Man kann dazu praktisch anknüpfen an das siebente Capitel und ausgehen von den typischen Namen der drei Kinder, welche dem Propheten Zeichen sind: Mahar-Schalal, Chasch-Bas, Raubebald, Eilebeute; Suar-Jaseb, der Ueberrest kehrt wieder, und Immanuel, Gott mit uns. Solche Personificationen sind der Jugend am ersten ergreifbar, mit Personen hat sie am liebsten zu thun; sie treten ihr nahe; feste individualisirte Gestalten hält sie am leichtesten fest. An diese Namen werden sich aber alle Weissagungen anlegen lassen; an den ersten alle die, welche die nahenden Strafgerichte Gottes androhen und die Verwerfung der Ungehorsamen; an den zweiten die, welche zur Buße auffordern und zur Umkehr und den Bekehrten Gnade zusichern; an den dritten die, welche die Erlösung verheißten, welche den Knecht Gottes und die Herrlichkeit seines zukünftigen Reiches, des verklärten Jerusalems, schildern. Der Grundgedanke von dem dreifachen Rathschluß Gottes, wie er sich in jenen Namen ausdrückt, geht ja durch alle Reden des Jesaias und es ist eine heilsame Uebung und Zucht für die Jugend, daß sie denselben immer wieder auffinden lerne. Es ist damit zugleich auch ein unverlierbarer Haltpunkt für alle übrigen Propheten des alten Bundes gewonnen. Wie leicht wird sich daran der Inhalt der drei Capitel des Joel befestigen lassen: Das Strafgericht durch die Heuschreckenverwüstung und Dürre, die Mahnung zur Umkehr nebst Verheißung der Begnadigung, die Ausgießung des heiligen Geistes in der letzten Zeit. Um Sicherheit in die Kenntniß der Psalmen zu bringen, wähle man einzelne Kernpsalmen, die man lernen und vor den übrigen dem Gedächtniß fest einprägen lasse, und um diese reihe man andere ähnlichen Inhalts. Ein sehr geeigneter ist der neunzehnte. Die beiden Theile dieses Psalms: Preis Gottes aus der Natur und Preis Gottes aus dem Gesez, ziehen zwei ganze Ketten von Psalmen nach sich. Mit dem ersten Theile wird man in Verbindung bringen Psalm 29, 65, 104, 147 u. a. Es wird dadurch gewonnen ein Ganzes der religiösen Naturschilderung, welches den höchsten

Ansprüchen genügen muß. Und wer es liebt, an der Herrlichkeit der Schöpfung und ihrer Betrachtung sich zu erbauen, wie es ja auf dem oft bezeichneten Standpunkte sehr häufig ist, braucht nicht erst zu oft precären „Stunden der Andacht“ oder zu leichter Poesie zu greifen, sondern er kann darin zur Genüge finden, dessen er bedarf. Richtige Naturauffassung und Naturanschauung aus dem Geiste ist für die Religion derer, welche durch die höhere Bürgerschule gebildet werden, gewiß von entscheidender Wichtigkeit. Sie wird dadurch mitgetheilt. — „Es ist, sagt A. v. Humboldt, Kosmos 2, 46, ein eigenthümliches Kennzeichen der Hebräischen Naturdichtung, daß sie, als ein Widerschein des Glaubens an Gottes Einheit, das Ganze des Weltalls stets in seiner Einheit umfaßt. Die Natur wird nicht geschildert als etwas für sich Bestehendes, durch eigne Schönheit Verherrlichtes, sie erscheint dem Sänger stets in Beziehung auf eine höher waltende geistige Macht. Die Natur ist ihm ein geschaffenes, angeordnetes, der lebendige Ausdruck der Allgegenwart Gottes in den Werken der Sinnenwelt.“

An den zweiten Theil des genannten Psalms fügen sich Psalm 1, 15, 26, 119 u. a. Es ergiebt sich dadurch wieder ein Ganzes der Belehrung und Stärkung zum Wandel in der Rechtschaffenheit, ein Schatz für die Erbauung durch die Freude am Guten, das durch die Gesehserfüllung unter den Menschen erwächst. Die Menschen des praktischen Lebens der thätigen Thätigkeit greifen gern in Stunden einstfer Sammlung nach Büchern, welche etwa den Titel haben: „Beispiele des Guten“, „Buch der Weisheit und der Tugend“, und sie wachsen an ihrem eignen Wesen, in der Freude über die edlen Thaten, die von Menschen gethan oder ihnen wenigstens angedichtet sind. Solche Erbauung ist völlig berechtigt. Christus spricht: Lasset euer Licht leuchten vor den Leuten, daß sie eure guten Werke sehen und euren Vater im Himmel preisen. Aber sie ist falsch und führt irre, wenn eben der Preis des Guten und der Tugend nicht zugleich wird ein Preis des Vaters im Himmel, der sein Gesetz gegeben hat, damit es die Augen erleuchte und die Albernern weise mache, damit es Menschen schaffe, die da sind wie ein Baum gepflanzt an Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das geräth wohl.

Aus diesen Beispielen möchte es einleuchten, daß das Zusammenfassen des Inhalts biblischer Schriften um gewisse hervortretende Mittelpunkte, sowohl der Bibellunde überhaupt, als auch der Anwendbarkeit des Bibelstudiums im Leben höchst förderlich sein müsse. Daß aber die Reproduction solcher Zusammenfassungen eine der Entwicklungsstufe eines Primaners angemessene Beschäftigung sei, wird die Erfahrung lehren.

Ein Nebenvortheil, der aus solchem Verfahren entsteht, ist noch der Erwähnung werth. Es entfernt nämlich die freilich nicht zur Klarheit gekommene, aber doch bei Unbekanntheit mit der Schrift leicht sich bildende Vorstellung, die nicht ohne großen Schaden ist, als sei die Bibel eine bloße Sammlung von Historien und Sprüchen, und man könne damit verfahren wie mit jeder andern Spruchsammlung, nämlich jedes Stück zu beliebigem Gebrauch herausnehmen.

Noch andere nützliche Uebungen ließen sich vorschlagen, wie „das Auffassen biblischer Persönlichkeiten“, „Nachweis der Beziehung wichtiger alttestamentlicher Erscheinungen zum neuen“, aber der zugemessene Raum gestattet nicht, sie auszuführen.

Es ist nun nicht die Meinung, als sei mit solcher Behandlung der Schrift Alles gethan, um etwa in der Jugend einen festen Glauben an die Göttlichkeit und Wahrheit derselben zu erzeugen, eine innige Verehrung derselben hervorzufen und zum rechten christlichen Gebrauch derselben zu befähigen; o nein, da muß noch manches hinzukommen, wie die Glaubenskraft des Lehrers selbst, der erbauliche Gebrauch der Bibel bei den Andachten in Schule und Haus; sondern es handelte sich ja nur um richtige Mittel der Didaktik.

Auch ist nicht die Meinung, daß außer der Bibelskunde der Religionsunterricht auf der höheren Bürgerschule nichts betreiben solle; aber das ist die Meinung, daß eine fruchtbare Schriftkenntniß das wichtigste und beste sei, was die höhere Bürgerschule ihren Schülern an religiösem Wissen mitgeben könne, daß gerade durch sie die religiöse Ausbildung, so weit solche durch Aneignung religiöser Kenntnisse gewonnen wird, in ein richtiges Gleichgewicht gesetzt werde mit dem Grade und Charakter der Bildung, welche die höhere Bürgerschule sonst giebt.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. J. L. Ludwig, Grundsätze u. Lehren vorzüglicher Pädagogen von Lode an bis auf die gegenwärtige Zeit, nach ihrem Wesen und Verhältnisse, zur Förderung gründlicher Kenntniß der Pädagogik für Erzieher und Lehrer in Kirche und Schule dargestellt. 3. Band. Bayreuth, Grun. 512 S.

Des Knaben Fuß und Lehre. Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für Knaben im Alter von 10 bis 16 Jahren. Mit Beiträgen von Curtmann, Buchner u. Glogau, Flemming. 1. u. 2. Lieferung. à 6 Sgr. à 48 S.

- J. Ch. Kaiser, Archiv. Materialien für die Volksschule und ihre Lehrer. In viertelj. Heften. 2. Heft. S. 81 — 160. Stuttgart, Hallberger.
- Der Volksschullehrer und die Volksschule als Erziehungs- und Unterrichtsanstalt. Lehrern, Eltern und Freunden der Volksbildung und Jugend gewidmet. Dargestellt in classischen Stellen tüchtiger Schulmänner. Frankfurt a. M. Sauerländer. 86 S.
- Dr. R. Volkmar, Oberl. am Pädag. in Jlsfeld, Geschichte der Klosterschule in Wallenried. Nordhausen, Büchling. 64 S. 11¼ Sgr.
- C. I. Dr. J. Fürst, Hebräisches u. chaldäisches Handwörterbuch über das alte Testament. Mit einem Anhange, eine kurze Geschichte der hebr. Lexicographie enthaltend. 1. Band. N — D. Leipzig, Tauchnitz. 806 S.
- W. Baumlein, Griechische Schulgrammatik. 2. verb. Aufl. Stuttgart, Nebler. 323 S. 26 Sgr.
- W. Scheele, Vorlesung zu den lateinischen Classikern. II. Sapphira und Lesestücke. Elbing, Neumann-Hartmann. 224 S. 15 Sgr.
- Dr. Haupt, Oberl. an der Realschule in Posen, und Dr. Krahnert, Oberlehrer am Gymnasium in Potsdam, Vocabularium latinum. Ein Lern- u. Sprachbuch nach dem Grundsatz der Ideenverknüpfung und den Erfordernissen der zusammenhängenden Rede bearbeitet. 1. Abth. für Quinta und Quarta. Posen, Merzbach. 95 S.
- Dr. Bomhard, I. Bayr. Schulrath und Professor, Aufgaben zu lat. Stilübungen für die mittlern Gymnasialclassen. 2. Auflage. Nürnberg, Bauer. 185 S. 20 Sgr.
- L. Englmann, Professor, Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische. 4. Theil. 2. neu bearbeitete Aufl. Bamberg, Bückner. 131 S.
- Dr. H. A. Manitius, Vollständige Formenlehre der franz. Sprache in gedrängter Uebersicht. Hülfsbüchlein zu jeder beliebigen franz. Gramm. sowie zu den sogenannten Lehrgängen. Für Gymnasien, Realschulen etc. 2. verb. Auflage. Leipzig, Arnold. 56 S.
- Dr. Emil Otto, Neues deutsch-franz. Gesprächsbuch zum Schul- und Privatgebrauch. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Nebler. 124 S. 10 Sgr.
- Dr. H. Behn-Eschenburg, Prof. in Zürich, Schulgrammatik der Englischen Sprache für alle Stufen des Unterrichts berechnet. 2. verb. u. verm. Aufl. Zürich, Schultheß. 537 S. 1 Thlr. 6 Sgr.
- Dr. H. A. Manitius, Vollständige Formenlehre der englischen Sprache. Ein Hülfsbüchlein bei jeder beliebig. Grammatik und den sogen. Lehrgängen. Für Gymnasien, Realschulen etc. Leipzig, Arnold. 48 S.
- W. Delschläger, Rector der Realschule in Rentlingen, Lehrbuch der englischen Sprache von T. Robertson. Nach den neuesten Auflagen des französischen Originals für Deutsche bearbeitet. 4. verb. Auflage. Stuttgart, Nebler. 386 S. 1 Thlr. 6 Sgr.
- H. Plate, Lehrer an der Bürgerschule in Bremen, Kurzgefaßte Grammatik der Englischen Sprache. Hannover, Ehlermann. 70 S. 6¼ Sgr.
- Derselbe, Vollständiger Lehrgang zur Erlernung der Englischen Sprache. I. Elementarstufe. 4. verb. Aufl. 250 S. 15 Sgr. II. Mittelstufe. 3. verb. Aufl. 378 S. 20 Sgr. Hannover, Ehlermann.
- Dr. A. Dräger, Lehrer in Güstrow, Englischsprachbuch nach genetischer Methode. 1. Abth. Elementarcursus. 2. verb. Aufl. Güstrow, Drey. 80 S. 7½ Sgr.

Inhalt des siebenundvierzigsten Bandes.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen.

	Seite.
Die 16. Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Stuttgart 1856	85—99
Die 8. Versammlung der deutschen Realschul-Directoren und Lehrer zu Altenburg 1856	99—104
Die 17. Versammlung der Philologen ac. — Die 9. Versammlung der Realschulmänner	290
Die 9. Allgemeine deutsche Lehrer-Versammlung in Frankfurt 1857 ..	290—293, 334
Die 17. Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Breslau 1857	356—362
Die Gymnasiallehrer-Versammlungen in Ocherleben am 30. August 1856 und 24. Mai 1857	362—366

C. Chronik der Schulen.

- Preußen.** a. Vom Landtage. — Die Schulgemeinde und ihr Recht. — Der diesjährige Etat. — Der Harkortsche Antrag auf ein Volksschulgesetz, 171—176. — Ueber die Lehrergehälter, 181—189. — Circularverf. in Betreff der jurist. Laufbahn, 293. — Reglement vom 1. März 1857 über die Aufnahme und Beförderung von Post-Leuten, 294—295. — Beschränkung der Staatsstipendien zum Besuch des Gewerbe-Instituts, 296—297.
- c. Schulconferenz in Elbing. — Confectionelle Scheidung der Schulen. — Königsberg: Catechisationen mit der erwachsenen Jugend, 176—177. — Die Instruction für den Schulf Vorstand, 177—181.
- d. Vorbereitung definitiver Organisation der höhern Bürgerschule, 49—50. — Der Ministerialerlaß darüber, 104—106. 250—256. — Circularverf. betr. Zeugnisse der Reife von höhern Bürgerschulen bei ungenügenden Kenntnissen im Lateinischen, 295. — Berlin, Königl. Realsch., 50. — Stettin. Einweihungsfeier in der Fr. Wilh.-Schule, 52. — Programme: Breslau (2), Reife, Gölitz, Landesbht, Siegen, Wühlheim a. d. R., 106—119. — Esberfeld: Aufgabe der h. B.: „Gute Lehrer werden selten“, 109—113. — Programme:

- Königsberg (2), Elbing, Tilsit, Insterburg, Graudenz, Culm, Danzig (2).
 Frankfurt a. O., Fraustadt 191. — Berlin, Breslau (Vorgeschichte der h.
 B. am Zwingler) 300—305.
- e. Ministerialverf. über den Geschichtsunterricht, 293. — Die Revisionen der
 Schlesiſchen Gymnaſien, 189. — Programme: Gumbinnen, Marienwerder,
 Stettin, Stralsund, Rühlbaufen, Düsseldorf, 57—59. — Neu-Stettin, Anclam
 (Verf. betr. die Theilnahme der Gymnaſiaſten an Vällen). — Eſſlin,
 Stargard, Putbus, Greiffenberg, Treptow (Statut des Gymn. Suggenb.),
 297—300.
- f. Berlin, Einweihung der deutſchen Peſtalozgiſtſtung, 191—193.
- g. Das Taubſtummen-Bildungswesen der Monarchie, 193—194.
- Sachſen.** Die Sächſiſchen Regulative, 194. — Die Katechiſmus-Examina, 305. —
 Regulativ über die Prüfung der Turnlehrer, 196.
- Hannover.** Regelung des Volkſchulweseus. — Conſeſſionelle Verpflichtung der
 Lehrer. — Der Schulgeſangbuchſtreit. — Taubſtummenanſtalten, 306—308.
- Oldenburg.** Programm der h. B. in Oldenburg, 308.
- Braunſchweig.** Gymnaſium, 59.
- Anhalt.** Bernburg, die Walthertiſche Unterrichtsmethode, 308.
- Sachſen-Weimar.** Gymnaſium in Weimar, 60, 309. — Realgymnaſium in
 Eiſenach und Weimar. — Lauchhardt und ſeine Reform, 309.
- Sachſen-C.G.** Gotha, Realgymnaſium, 309.
- Sachſen-M.H.** Saalfeld, Realschule, 197.
- Schwarzburg.** Sondershaufen, Gymnaſium, 60, 322.
- Großh. Heſſen.** Mainz, Worms. Gymnaſien, 60—61. — Darmſtadt,
 Demonſtrationen gegen Kirchenzwang. — Verbeſſerung der Beſoldungen, 334.
- Raſſau.** Programme: Dillenburg, Pötag. — Habamar, Weiſburg, Wiesbaden,
 Gymn. — Wiesbaden, Realgymn. — Uſingen, Montabaur, Sem. 322—329.
- Freie Städte.** Frankfurt, Muſterſchule. — Zur Hebung des Schulweseus, 198.
 Geſchichtliches über das Schulwesen. — Plan zu einer Uniuerſität für Handel
 und Gewerbe, 331—334.
- Lübeck, Catharineum, 329.
- Bremen, Hauptſchule, 330.
- Württemberg.** Ein württembergiſches Profeſſoratzexamen, 113—117. — In-
 ſtruction für den Geſchichtsunterricht in den untern Gelehrten- und Real-
 ſchulen, 117—122. — Verzeichniß augenverderblicher Schulbücher, 199.
- Die Realschule und die lateiniſche Schule, 256—284.
- Bayern.** Lehrplan für den Geſchichtsunterricht. — Reſcript über die Beſoldungen.
 Bildung der Volkſchullehrer, 335—337.
- Oeſterreich.** Wien, Akadem. Gymn. — Prag, Böhm. Oberrealschule, 61. —
 Mangel an Lehrkräften. — Der Streit über die Gymnaſiaſtbiidung, 337—339.
 Prag Handelſchule, 339—340.
- Schweiz.** Zürich, Cantonsſchule, 340—342.
- Holland.** Amſterdam, Programm des Gymn., 200—203.
- England.** Der Volkſchulunterricht, 203—205. — Das Departement für Wiſſen-
 ſchaft und Kunſt, 205—207.
- Fraukreich.** Der Orden des Frères des écoles chrétiennes, 122—127. — Ver-
 ſchläge in Betreff des Taubſtummenunterrichts, 127. — Die Lage des höheren
 Unterrichts, 130. — Der Miniſter Rouland. Der Moniteur über Verſet,
 207—209.
- Rußland.** Petersburg, Annenſchule, 62—69.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

	Seite.
Greifswald, Jubelfeier der Universität. — Geschichtliches über ihre Gründung	131—133
Bonn, Medicinische Staatsprüfung in Bonn	133
München, die Berufung von Fremden. — Historisches Seminar	133—135
Kiel. Was die Universität von den Dänen leidet.	135—136
Oesterreich. Das Unterrichtsprovisorium. — Die Günther'sche Angelegenheit	136—145
Belgien. Die katholische Kirche, die Wissenschaft und das Schulregiment	145—155

E. Personalchronik.

Preußen 70—71. 209. 310.

Sachsen, Hessen 211.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Das Württembergische Volksschulwesen mit Rücksicht auf den neuen Entwurf eines Schulgesetzes	155—171
Die gelehrten Schulen in Großbritannien	342—348
Zur Bildungsgeschichte Finnlands	348—353

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände, von W. Langbein. Progr. der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin 1856	1—41
Gefahren großstädtischer Erziehung. Von Dr. Kühner, Dir. der Muster-schule zu Frankfurt a. M. (Programm 1857.)	218—237
Zur Praxis des Religions-Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Bürgerschulen. Von S. Wilski, Director der höheren Bürgerschule in Güssin	366—378

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularerlaß vom 23. Oct. 1856, betr. die Prüfung des Bedürfnisses bei Anträgen auf Bewilligung von Staatszuschüssen für das Elementarschulwesen	71—72
---	-------

- Circularverf. vom 30. März 1857, betr. die für die Candidaten des Elementarschulwesens auszustellenden Prüfungs- und Befähigungszeugnisse..... 237—239
- Circularverf. der Reg. zu Frankfurt a. O. vom 9. Februar 1857, betr. die Besoldungsverhältnisse der Elementarlehrer..... 284—285

Oesterreich.

- Vorschrift über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramts vom 24. Juli 1856.....41—48. 72—79
- Verordnung vom 11. März 1857 über die in einzelnen Classen der Gymnasien aufzunehmende Schülerzahl..... 288—289

Schweiz.

- Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Canton Bern..... 240—246
- Gesetz über die Secundarschulen des Cantons Bern..... 311—316
- Gesetz über die Cantonschulen des Cantons Bern..... 316—319

V. Pädagogische Bibliographie. . . 48. 79—84. 130. 211—215. 247—249. 289. 320—321. 354—355. 378—379.

VI. Miscellen.

- Zahl der Studirenden auf den Preuß. Universitäten von 1845—1857 geordnet a) nach Universitäten, b) nach Facultäten..... 172
- Statistische Uebersicht der Thätigkeit der sieben wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen in Preußen von 1845—1856..... 218
- Abiturienten- und Maturitätsprüfungen in Preußen 1856..... 219

Notiz.

Nro. 1 der Pädag. Revue 1858 erscheint im December d. J.

Die Anweisungen über die Honorare aus 1857 werden den Herren Mitarbeitern demnächst zugehen.

Ich bitte, die Bestellungen rechtzeitig bei der Verlagshandlung (Kengersche Buchhandlung in Berlin) erneuern zu wollen.

Stettin, 31. October 1857.

W. Langbein.

B e r i c h t i g u n g .

Pag. 378, Zeile 9 v. o. bitte ich zu lesen: die Zerstörung Trojas, den Argonautenzug α , α .

W. Lgb.



